

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Воронюк Ірина В'ячеславівна

УДК 37.015.3 – 053.5:159.954

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕ-  
НЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник  
ЗІНЧЕНКО ЛЮДМИЛА  
МИКОЛАЇВНА  
кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2003

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1.</b>	
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ</b>	<b>11</b>
1.1. Підходи до вирішення проблеми креативності в зарубіжній психології	12
1.2. Проблема розвитку творчості в традиційній та вітчизняній психології	25
1.3. Психологічна характеристика творчої особистості та її структури	39
1.4. Творчий потенціал і самореалізація особистості	57
Висновки до розділу 1	70
<b>РОЗДІЛ 2.</b>	
<b>ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ</b>	<b>72</b>
2.1. Особливості прояву творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку	72
2.2. Багатовимірний системний підхід у дослідженні проблеми творчої самореалізації молодших школярів	83
2.3. Методичні підходи до організації експерименту та порівняльна оцінка значущості відмінностей загальних та вибірових груп досліджуваних	98
2.4. Кореляційний аналіз зв'язку творчого потенціалу з показниками дослідження загальних та вибірових масивів	103
2.5. Структурний аналіз емпіричних показників особистості та творчої тенденції молодших школярів	117
Висновки до розділу 2	132

**РОЗДІЛ 3.****РОЗРОБКА СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСОБІВ  
СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ \_\_\_\_\_ 135**

3.1. Стратегічні, тактичні та методичні аспекти активізації та  
формування вчителем творчого стану та креативності молодших  
школярів \_\_\_\_\_ 136

3.2. Організація формуючого експерименту та програма соціально-  
психологічного тренінгу стимулювання творчого потенціалу молодших  
школярів \_\_\_\_\_ 142

3.3. Результати формуючого експерименту з розвитку креативності  
молодших школярів \_\_\_\_\_ 151

3.4. Структурні зміни особистості молодших школярів у соціально-  
психологічному тренінгу креативності \_\_\_\_\_ 168

Висновки до розділу 3 \_\_\_\_\_ 185

**ВИСНОВКИ \_\_\_\_\_ 188**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ \_\_\_\_\_ 193**

**ДОДАТКИ \_\_\_\_\_ 216**

## ВСТУП

Побудова демократичного суспільства з високорозвиненою економікою об'єктивно зумовлює потребу в розвитку значного творчого та інтелектуального потенціалу людини, своєчасного виявлення й подальшого формування творчості та обдарованості. За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі на основі прийнятої Урядом Державної національної Програми “Освіта” (Україна XXI століття).

У Конституції України, Законах України “Про освіту”, “Про мови в Україні”, “Про загальну середню освіту”, Положенні про загальноосвітній навчальний заклад, Державних національних програмах “Освіта” (Україна XXI століття), “Діти України”, Постанові Кабінету Міністрів України №1717 від 16.11.2000 року “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” визначено, що відродження суспільства України, його розвиток значною мірою залежить від творчості та активності його членів, їх ініціативи; тих умов, які створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості.

Реалізація загальнодержавних програм передбачає вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних систем та психологічних підходів розвитку особистості дітей, знаходження нових методів підвищення якості та інтенсивності навчально-виховного процесу, що потребує нових психолого-педагогічних досліджень.

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. Предметом спеціального вивчення вона виступила в дослідженнях як зарубіжних (М.Воллах [289], Дж.Гілфорд [267], Х.Грубер [270], Дж.Девідсон [264], Н.Коган [289], С.Медник [278], Р.Муні [285], П.Торренс [287], Д.Фельдман [265], Дж.Фодор

[266], Д.Харрінгтон [261], А.Штейн [214] та ін.), так і вітчизняних вчених (Т.Галкіна [47], Є.Григоренко [214], В.Дружинін [58], В.Козленко [82], П.Кравчук [92], Л.Ляхова [118], В.Моляко [136], Я.Пономарев [160], К.Торшина [226] та ін.).

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 (А.Анастасі [7], Є.Артем'єва [11], С.Бешелев [17], В.Бітінас [20], Е.Браверман [27], Ф.Гуревич [50], Є.Мартинова [], В.Мельников [128], М.Мучник [27], Я.Окунь [152], Г.Суходольський [216], Л.Ямпольський [128] та ін.). Як і будь-яку позитивну властивість, креативність важливо формувати якомога раніше. Найбільш сприятливим періодом для цього, на думку науковців, вважають молодший шкільний вік, коли спонтанна і, часто, репродуктивна творчість дошкільного віку з'єднується 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 (Л.Вержиковська [34], О.Кульчицька [101], Н.Литвинова [140], О.Матюшкін [122], В.Меде [125], В.Моляко [138], Г.Піорковський [125], Л.Чорна [140] та ін.).

Практичний досвід роботи та наукові спостереження свідчать про те, що значна частина учнів у процесі освоєння навчальної діяльності та під її тиском стають пасивними виконавцями завдань і закінчують школу непристосованими, бездіяльними, незадоволеними життям членами суспільства. Щоб зберегти творчу тенденцію дошкільного віку, підсилити її у молодшому шкільному віці новими інтелектуальними, інструментальними й методичними можливостями, необхідне дослідження умов розвитку і детермінант творчого потенціалу молодших школярів. У такому аспекті проблема не вивчалась.

Таким чином, соціальна значущість проблеми розвитку творчості в молодшому шкільному віці та її недостатня розробка й зумовили вибір теми

нашого дослідження “Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів”.

**Зв’язок із науковими планами і програмами.** Тема входить до плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, затверджена на засіданні Вченої ради університету (протокол № 3 від 1 листопада 2001 р.), та рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 9 від 27 листопада 2001 р.).

**Об’єкт дослідження** – творчість молодших школярів.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості розвитку та реалізації творчого потенціалу учнів у навчально-виховному процесі початкової школи.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально виявити структуру факторів, які детермінують творчість молодших школярів, особливості функціонування креативності в системі властивостей їх особистості та умови стимулювання творчих станів і формування креативності як особистісної риси.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що:

1. В системі властивостей особистості молодших школярів креативність є системоутворюючим фактором творчої діяльності.
2. Творчий потенціал молодших школярів обумовлений різними за структурою системами внутрішніх психологічних факторів, які залежать від статі дитини.
3. Стимулювання творчих станів і розвиток креативності молодшого школяра може здійснюватися засобами соціально-психологічного навчання.

Відповідно до мети та гіпотези були поставлені такі **завдання** дослідження:

1. Обґрунтувати теоретичні й методичні підходи до вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу молодших школярів.
2. Виявити психологічні особливості та статеві відмінності функціонування креативності в системі властивостей особистості.

3. Дослідити залежність рівня творчого потенціалу молодших школярів від соціально-психологічних та навчально-виховних умов їх розвитку.

4. Розробити та апробувати систему методів, стратегій і тактик їх застосування в процесі стимулювання творчого стану дітей і формування креативності засобами соціально-психологічного тренінгу.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали положення філософії та психології щодо формування особистості в процесі активної творчої діяльності, ролі дорослих у становленні обдарованої особистості (Г.С.Костюк [90], С.Д.Максименко [120], Е.О.Мілерян [37], В.О.Моляко [137], Д.Ф.Ніколенко [153] та ін.); загальноконцептуальні принципи вивчення проблеми обдарованості (О.М.Матюшкін [122], В.О.Моляко [136], О.І.Кульчицька [138], М.О.Холодна [238] та ін.) та особливостей навчання обдарованих дітей (Дж.Гілфорд [267], Б.Блум [173], М.Карне [142], Дж.Рензулі [232] та ін.); принципи та проблеми керівництва розвитком здібностей у дітей (Г.С.Костюк [89], Н.С.Лейтес [110] та ін.); положення загальної психометрики, психодіагностики та консультування (А.Анастасі [7], А.А.Бодальов [25], В.В.Бурлачук [205], В.В.Столін [213], С.М.Хоружий [239] та ін.).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел із проблем визначення, вимірів і розвитку творчого потенціалу особистості; психолого-педагогічний експеримент (констатуючий та формуючий); метод експертних оцінок; методи математичної статистики (варіаційний, кореляційний, кластерний і факторний аналіз); методи активного соціально-психологічного навчання.

**База дослідження.** Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів №45 м. Херсона. Дослідженням було охоплено 190 дітей. Дослідження здійснювалось впродовж 1998-2002 років.

**Наукова новизна та теоретичне значення** дослідження полягає в уто-

ченні змісту понять “креативність”, “творчий потенціал”, “творчий стан” із позицій послідовного системного багатовимірного підходу; в розширенні уявлень про психологічні детермінанти творчого потенціалу на рівні властивостей особистості; у виявленні міжстатевих відмінностей детермінації творчого потенціалу молодших школярів у системі властивостей особистості; у встановленні зв’язків між рівнем творчого потенціалу та компонентами особистості в навчально-виховному процесі; в обґрунтуванні психолого-педагогічних підходів до стимулювання творчого стану й розвитку креативності молодших школярів на основі використання активних методів навчання.

**Особистий внесок** автора полягає у розширенні уявлень про психологічні детермінанти творчого потенціалу на рівні властивостей особистості, виявленні міжстатевих відмінностей внутрішньої детермінації творчого потенціалу молодших школярів, визначенні та обґрунтуванні педагогічних підходів до стимулювання творчого стану, в розробці на підставі даних дослідження програми соціально-психологічного тренінгу стимулювання творчих станів дітей. У спільних публікаціях відображені основні ідеї та кількісні результати дослідження автора дисертації.

**Практичне значення** дослідження полягає у тому, що апробований пакет психодіагностичних методик для вимірювання латентних факторів творчого потенціалу, виявленні можливості відстеження еволюції дитини в багатовимірному просторі властивостей особистості (метод кластерного аналізу) та формуванні на цій основі індивідуальної стратегії розвитку креативності особистості молодших школярів, також розроблена система психолого-педагогічних засобів стимулювання творчості молодших школярів можуть використовуватися шкільними психологами та вчителями початкових класів з метою розвитку їх креативності. Для вчителів початкових класів розроблено та опубліковано методичні рекомендації з формування творчих станів та розвитку креативності молодших школярів.

**Вірогідність та надійність** результатів дослідження забезпечувалась



методологічною обґрунтованістю вихідних положень; використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, об'єкту, предмету та завданням дослідження; кількісним і якісним аналізом значного обсягу теоретичного й емпіричного матеріалу; репрезентативністю вибірки та адекватним використанням кількісних і якісних методів аналізу даних; використанням багатомірного підходу в інтерпретації результатів. Обробка даних проводилася з використанням ЕОМ К6-2 за допомогою статистичної програми KELLY, електронних таблиць MS Excel 97.

**Апробація та впровадження результатів дослідження** здійснювалися на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи” (м. Херсон, 23-25 вересня 1997 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Розвиток творчих здібностей сільських учнів в умовах навчального закладу для обдарованих дітей” (м. Херсон, 19-21 вересня 2000 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Системно-розвивальне навчання: суть, досвід, проблеми” (м. Рівне, 11-12 листопада 2001 р.), Міжнародній науковій конференції “Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології” (м. Київ, 17-18 грудня 2001 р.), науково-практичній конференції “Проблеми розвитку творчого потенціалу педагогічних кадрів у процесі курсової перепідготовки” (м. Херсон, 12 березня 2002 р.), на звітних наукових конференціях кафедр Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (1997-2002 рр.), засіданнях кафедри психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, на курсах підвищення кваліфікації вчителів Південноукраїнського РІПО (м. Херсон, 1998-2002 рр.).

Результати дослідження впроваджуються у Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів протягом 1998-2001 рр. ( довідка № 37 від 14 лютого 2002 р.) та у загальноосвітній школі I-III ступенів № 45 м. Херсона протягом 1998-2001 рр. ( довідка № 21 від 7 лютого 2002 р.).

**Публікації.** Основні теоретичні положення дисертації, результати дос-

лідження, висновки відображені у 10 публікаціях автора, з яких 5 у фахових наукових виданнях, затверджених переліком ВАК України, матеріалах конференцій, методичних рекомендаціях.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (290 найменувань), додатків. У ній подано 17 таблиць на 20 сторінках. Основний зміст роботи викладено на 192 сторінках.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

Проблема становлення творчої особистості, розкриття природи креативності, створення умов творчої самореалізації людини довгий час привертає увагу теоретиків, дослідників, педагогів-практиків. Велика практична значущість цієї проблеми та неможливість її вирішення в межах окремих наукових парадигм стимулювали процес зближення та взаємозбагачення теоретико-експериментальних і концептуальних підходів на шляху створення єдиної теорії розвитку творчого потенціалу.

У першому розділі висвітлюється стан вивчення досліджуваної проблеми у філософській та психолого-педагогічній літературі. Розглянуто головні підходи до вирішення проблеми креативності в зарубіжній психології – наукові погляди на визначення, критерії, джерела креативності. Розглядаються підходи до розуміння та співвідношення понять “творча особистість”, “креативна особистість”, “творча продуктивність”, “детермінанти творчості”, “креативні риси”, “розвиток особистості”, “розвиток творчої особистості”, “творча здібність”, “творча обдарованість” та інші. Висвітлюються основні підходи до розгляду проблеми творчості в вітчизняній психології, психологічні концепції, парадигми та погляди відносно допустимості використання тестів, кількісних методів і понятійного апарату, внаслідок обмежень котрих дослідження творчості були або загальмовані, або блоковані. Розглядається психологічний аспект креативності як структурної компоненти системи особистості. Сформульовані робочі визначення понять “креативність”, “фактори креативності”, “творчий стан”, “творчий потенціал”, на яких ґрунтується емпіричне дослідження умов та можливостей підвищення творчих досягнень молодших школярів на рівні латентних факторів творчості.

Сучасний стан дослідження творчості визначається як інтегративний процес зближення наукових поглядів на основі системного підходу. Наше

дослідження продовжує цей процес на рівні латентних факторів особистості.

### **1.1. Підходи до вирішення проблеми креативності в зарубіжній психології**

Проблема вивчення творчого потенціалу особистості має давню історію, породжувала та зараз породжує багато проблемних питань та дискусій. Якщо враховувати важливість творчості для розвитку науки й життя суспільства, стає більш очевидним, що проблема творчості недостатньо вивчена. Це можна пояснити тим, що в психології часто зустрічаються ситуації, коли об'єкт вивчення визначений неоднозначно чи коли цікаві, важливі питання є складними для експериментального дослідження. Ці ситуації в більшості випадків відштовхують дослідників від проблеми розвитку творчості.

Зрозуміти природу креативності без розуміння сутності творчості неможливо. В зарубіжній психології існує безліч підходів до визначення поняття креативності (більше 60) і їх кількість постійно збільшується. Існуючі визначення були проаналізовані й розділені на 6 типів: гештальтистські (опис креативного процесу як руйнування існуючого гештальту для побудови кращого); інноваційні (оцінюють креативність за новизною кінцевого продукту); естетичні чи експресивні (спираються на самовираження творця); психоаналітичні чи динамічні (описують креативність у термінах взаємовідносин “воно”, “я”, “зверх-я”); проблемні (визначають креативність через ряд процесів рішення задач, до цього розгляду було віднесено й визначення Дж.Гілфорда: "Креативність – це процес дивергентного мислення"); в шостий тип увійшли визначення, що не потрапили до перерахованих вище - різні [226; 123].

У процесі тривалого дослідження креативності П.Торренс [287] зібрав різні її визначення, метафорично описуючи сутність творчості.

Найбільш поширеним для визначення креативності є підхід, запропонований, за одними джерелами, Р.Муні в 1963 році [285], за іншими – А.Штейном у 1969 році [214].

Останнім часом розглядають основні 4 аспекти креативності: креативний процес, креативний продукт, креативна особистість і креативне середовище (сфера, структура, соціальний контекст, що формує вимоги до продукту творчості). Часто ці підходи використовуються разом.

Так Ф.Баррон і Д.Харрінгтон [261], узагальнивши дослідження з креативності в 70-80-і роки, зробили підсумки того, що відомо про креативність:

1. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах. Ця здібність дозволяє усвідомити нове в бутті, хоча сам процес може носити як свідомий, так і підсвідомий характер.
2. Створення нового творчого продукту здебільшого залежить від особистості творця й сили внутрішньої мотивації.
3. Специфічними властивостями креативного процесу, продукту й особистості є їх оригінальність, статичність, валідність, адекватність завдання, і ще одна властивість – придатність – естетичною, економічною, оптимальною формою, правильною та оригінальною на даний момент.
4. Креативні продукти можуть бути різноманітні за природою: нове рішення проблеми з математики, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини, поеми, нової філософської чи релігійної системи, оригінальне рішення соціальних проблем.

В когнітивній теорії “вроджених структур” креативності Дж.Фодор [266] стверджує, що такі структури покладені в основу всіх форм людського інтелекту і когнітивних функцій, враховуючи і математичний, музичний і специфічний інтелект. Усе вже закладено в потенціалі, неможливо створити щось із нічого. В новій області когнітивних наук є скептичне ставлення до креативності як самостійного процесу та розгляд її як суми інших психологічних процесів. Наприклад, процес рішення творчих задач – взаємодія процесів пам’яті, мислення та інших.

Т.Тардиф і Р.Стернберг [286] виділили два найбільш спільних підходи до процесу креативності як до процесу, що протікає в окремій особистості в

певний момент часу (цієї точки зору дотримується більшість дослідників), чи як до процесу, залежного від системи соціальних зв'язків, проблемних сфер, критеріїв оцінок креативного продукту, тобто в широкому соціальному й історичному контексті, при цьому процес креативності не втрачає свого зв'язку з індивідуальністю творця, але вимагає іншого підходу до аналізу процесу і його дозрівання.

Різні дослідники роблять акцент на різних складових процесу креативності, або виділяють як пріоритетну одну складову чи будують складну систему взаємодіючих процесів. Спочатку Дж.Гілфорд, потім П.Торренс описують креативність у термінах мислення, розуміючи творче мислення “як процес відчуття труднощів, проблем, прогалин в інформації, елементів, яких не вистачає, перекосів у чомусь, побудови здогадок і формування гіпотез, що стосується цих недоліків, оцінки й тестування цих загадок і гіпотез, можливості їх перегляду, перевірки та узагальнення результатів” [288; 43].

Ф.Баррон вважає центральним процес уявлення й символізації, котрий слугує критерієм креативності. Він вводить визначення креативності як “внутрішнього процесу, що спонтанно продовжується в дії” [262; 76], стверджуючи, що відсутність продукту не говорить про відсутність креативності.

С.Медник [58] стверджує, що основою креативності є здатність виходити за межі стереотипних асоціацій, працювати із широким семантичним полем .

Д.Фельдман [266] пропонує модель креативного процесу, яка включає три пов'язані між собою складові:

- 1) рефлексивність як основний процес, що відрізняє людину від тварин, дозволяє формувати самосвідомість, самооцінку, за допомогою мови планувати, відтворювати й аналізувати світ;
- 2) цілеспрямованість, чи інтенціональність, яка дозволяє орієнтувати досвід, що пережитий усередині й зовні організму та разом з вірою в можливість змін на краще дозволяє реально змінити середовище;
- 3) володіння способами трансформації й реорганізації, котрі пропонуються

культурою та обумовлюють індивідуальні розбіжності.

Узагальнюючи дослідження, можна визначити такі складові креативного процесу:

1. Зміна структури зовнішньої інформації та внутрішніх уявлень за допомогою формування аналогій і з'єднання концептуальних прогалін.
2. Постійне переоформлення проблеми.
3. Застосування існуючих знань, спогадів і образів для створення нового й використання старих знань і навичок у новому джерелі.
4. Використання невербальної моделі мислення.
5. Процес креативності вимагає внутрішньої напруги, котра може виникати трьома шляхами: в конфлікті між традиційним і новим у кожному кроці креативного процесу; в самих ідеях, у різних шляхах вирішення чи задуманих продуктах; у ситуації невизначеності та прагненні перейти на більш високий рівень організації та ефективності всередині індивідуальності чи суспільства в цілому. Можливо, всі три види напруги виникають на різних етапах креативного процесу [286].

Х.Гарднер [266] запропонував класифікацію, яка описує 7 видів інтелекту (окрім традиційних за Л. Терстоуном). Вона, "швидше співвідноситься з видами обдарованості, а це означає, що і креативності, тому що розуміє під вираженим видом інтелекту творчі досягнення в даних сферах" [284; 41]. Він виділив 7 відносно незалежних інтелектуальних компетенцій, визначених як навички, відповідні двом базовим стандартам: формулювання й творчого вирішення проблем чи нового підходу до вирішених проблем, широкого використання й високої оцінки суспільством: лінгвістичний інтелект; логічно-математичний інтелект; просторовий інтелект; тілесно-кінестетичний інтелект; музичний інтелект; інтраперсональний інтелект; інтерперсональний інтелект. Частіше за все вони виступають разом, наприклад, просторовий і кінестетичний інтелект дають компетентність у сфері механіки. Є експериментальні докази існування багатьох видів креативного процесу, залежно від сфери застосування.

Існують різні погляди на роль часу в процесі креативності: тривалий період дозрівання ідей (Х.І.Груббер [270]), роль інсайта в креативному процесі (Дж.Девідсон [264]).

Так, Дж.Девідсон виділяє 3 види інсайта:

- 1) інсайт "виборчого декодування", який дозволяє відділити релевантну інформацію від іррелевантної;
- 2) інсайт "виборчого комбінування", що правильно з'єднує "шматки" інформації;
- 3) інсайт "виборчого порівняння" зв'язує нову інформацію з тією, що вже тримається в пам'яті. В творчому процесі можна помітити всі три види інсайту.

На питання про поштовх для розгорнення креативного процесу дослідники відповідають по-різному: проблема пошуку нового, випадковість, невдала спроба пояснення непідтвердженої гіпотези. Виявляють рівні прояву креативного процесу в різних людей. Це "велика" креативність, що вносить зміни чи доповнення в існуючі знання й "мала" (вміння прикрашати кімнату квітами чи вміло підбирати гаму кольорів у інтер'єрі). Д.Фельдман [265] вважає, що рівень креативності може бути визначений лише в історичній перспективі.

Суперечливим є питання про те, чи є креативний процес "нормативним" з більшою чи меншою силою прояву, чи він доступний лише певним індивідам (Едісону, Моцарту, Пікассо) у певні моменти часу? Прихильники є як у одної, так і в другої точки зору. Якщо креативність визнається нормативним процесом, то вона наявна в будь-кого – дорослого, дитини чи навіть комп'ютера. З цієї точки зору вважається, що креативний процес можна тренувати. Інші дослідники (Т.Амабель, Ф.Баррон, С.Девіс, Б.Хеннесі), вважають, що креативний процес виникає лише в результаті сприятливих сполучень багатьох факторів: структури індивідуальності, необхідних навичок, наявності проблем, спеціального оточення.

На думку Медніка С.О. [278], ключ до креативного процесу – це вмін-



ня висловлювати те, що приходить із підсвідомого. Креативності можна досягти в тому випадку, якщо підсвідомі ідеї внесені в свідомі твердження. Самі творці й носії видатної креативності підкреслюють активність підсвідомого в творчому процесі. Ця концепція виникла з психоаналітичного трактування. К.Юнг [251] вважав, що творчість поділяється на 2 види – психологічна, яка пов'язана з роботою свідомості, і візіонерська, що виражає архетипові образи підсвідомого. Інші автори ігнорують роль підсвідомого в креативності. Консенсус у тому, що зважена точка зору відводить підсвідомим процесам у креативності певну роль. П.Ленглі, Р.Джонс [273] приписують важливу роль підсвідомим елементам у контексті активації пам'яті, котра релевантна творчому інсайту і робить доступною інформацію, яку не вимагали свідомо.

Узагальнення цих досліджень дозволяє зробити висновок, що креативний процес є специфічним для різних областей знань, але має спільні характеристики: він має часові рамки й визначені етапи; важливою складовою його є інсайт; креативність – нормативний процес, однак рівні його прояву залежать від особистісних якостей і характеристик середовища; важливою можна вважати також роль підсвідомого в цьому процесі.

Розвиток проблеми креативності тісно пов'язаний з проблемою складових цього процесу, а саме когнітивними процесами. На передньому плані стоїть проблема співвідношення креативності й різних видів інтелекту. Модель інтелекту Дж.Гілфорда [58] пов'язує креативність із продуктивністю дивергентного мислення, але всіх особливостей креативного процесу воно не відбиває та не співпадає з ним повністю. М.Воллах показав, що інтелектуальні тести слабо пов'язані з креативними досягненнями й зовсім не пов'язані при високих показниках. З'єднання інтелекту й креативності в єдиний фактор при середніх значеннях М.Воллах та Н.Коган [289] пояснили використанням у тестах інтелекту і креативності аналогічного тестового матеріалу (словесного, просторового). Використовуючи ігрову форму тестування креативності, без обмеження часу відповіді та зняття фактора суперництва між досліджуваними, вони отримали кореляцію між балами близьку до нуля за інтелекту-

альними тестами і креативністю. Серед учнів 11-12 років були виявлені 4 групи дітей з різними рівнями розвитку інтелекту й креативності, які відрізнялись способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення проблем:

- 1) діти з високим рівнем інтелекту й креативності володіють адекватною самооцінкою, високим самоконтролем, інтересом до всього нового і незалежністю суджень;
- 2) діти з високим рівнем інтелекту і низькою креативністю прагнуть до шкільних успіхів, потайні, мають занижену самооцінку;
- 3) діти з низьким рівнем інтелекту і високою креативністю тривожні, неуважні, відрізняються поганою соціальною адаптацією;
- 4) діти з низьким інтелектом і креативністю добре адаптуються, мають розвинутий соціальний інтелект, пасивні, мають адекватну самооцінку.

Відповідно можна зробити висновок, що співвідношення рівня процесів креативності й інтелекту впливає на особистісні якості та способи адаптації.

П.Торрансом [287] була висунута теорія "інтелектуального порога", заснована на експериментальних даних, отриманих з використанням розробленого ним тесту: якщо IQ нижче 115-120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, тобто пов'язані між собою, а якщо вище 120 – креативність стає незалежною величиною, тобто немає людей з низьким інтелектом і високою креативністю, але високий інтелект не обов'язково пов'язаний з високою креативністю.

Дж.Монета [279] відзначає, що у людини компетентність і конвергентне мислення відіграють фундаментальну роль, тим самим відмічаючи роль конвергентного мислення в творчому процесі. Точка зору на роль компетентності, знань у креативності полягає в тому, що як надто низька, так і надто висока компетентність у проблемі заважає креативному процесу.

Окремі види мислення особливо важливі в процесі творчого інсайта. Для оцінки людей, що мають екстраординарні здібності у вирішенні склад-

них аналітичних проблем, можуть бути запропоновані два механізми. Перший – янусианські розумові процеси, другий – здатність генерувати "одночасне бачення", необхідне для вирішення складних причинно-наслідкових проблем. Янусианське мислення включає здатність активно обмірковувати дві протилежні речі одночасно і через це відпрацьовувати дві несумісні точки зору на предмет паралельно [284]. Другий психометричний підхід оцінює здатність людей генерувати вид інсайту, зв'язаний із суперсучасними навичками вирішення проблеми.

Цікавими є погляди на роль уяви в креативності. Так, виявлено, що люди з рівнем інтелекту вище середнього частіше мають бідну конкретну уяву чи не мають її взагалі, ніж люди з середнім інтелектом. С.М.Косслін відмічає, що дуже багато яскравих людей не можуть брати участь у дослідженні візуальної уяви, тому що вона в них незначна. Ф.Гальтон відзначав, що більшість учених, яких він досліджував, говорили про незначну чи повну відсутність візуальної уяви, і в той же час скромні інтелектуально люди говорили про яскраву й детальну конкретну уяву. Х.Гарднер відзначав, що конкретна уява більш наявна у представників оглядових наук (ботаніка, зоологія, геологія), ніж соціальних і поведінкових [284].

Важливість пам'яті в процесі творчого інсайта відзначають П.Ленглі і Р.Джонс [273]. Доступність інформації дозволяє створювати неочевидні асоціації і приходити до оригінальних вирішень проблеми. К.Джорджтаун [268] відмічав зв'язок креативності з порушеннями уваги. Він досліджував 87 семикласників із порушеною увагою та інтелектом не менш 115 і помітив у них набагато вищу креативність за фігурною формою тесту Торранса, ніж у контрольної групи з рівним інтелектом, але без таких порушень. Ці дані говорять про залежність креативності від інших когнітивних процесів, а також від індивідуальної специфіки їх розвитку в області творчої активності. На наш погляд, у дослідженнях недостатньо уваги приділено ролі уяви й здатності до символізації, а також вивченню ролі метафори в поданні нових знань.

Розуміння креативного продукту дуже широке – це технічні інновації,

нові ідеї, нові стилі в мистецтві, нові парадигми в науці тощо. Нас цікавило питання, чи можна розглядати креативний продукт і креативний процес незалежно один від одного, та підходи до його розв'язання.

Ф.Баррон вводить визначення креативності як “внутрішнього процесу, який продовжується спонтанно в дії” [285; 99], і стверджує, що з цієї точки зору відсутність продукту не говорить про відсутність креативності. Він стверджує, що неможливо дати певне визначення креативності, як і іншого процесу, що відбувається в центральній нервовій системі, без доказів у поведінці та суб'єктивних знань про нього

Більшість учених надають перевагу судженням про наявність креативного процесу за наявністю продукту. Тут постає питання про критерії. Одним із критеріїв креативності є нестандартність. Р. Лірі припускає визначення креативних проявів чи продуктів креативності подати як "комбінацію елементів, котрі не комбінувались раніше" [285; 100]. Однак нетривіальні відповіді та оригінальні запитання не завжди співпадають, як помітив ще П.Торранс. "Відбувається необґрунтоване змішування змісту понять: здатність до творчості ототожнюється з нестандартністю, нестандартність – з оригінальністю, а остання – з нетривіальними відповідями в даній групі досліджуваних. Нестандартність – поняття більш широке, ніж оригінальність. До проявів креативності (якщо користуватись критерієм нестандартності) можна віднести будь-яку девіацію: від акцентуацій до проявів аутичного мислення" [288; 44]. Більш вживаним є критерій усвідомленості. С. Медник [278] відзначає, що буває випадкова гра слів і поезія, що дає креативний результат, тому він пропонує вважати, що чим більше результат відповідає вимогам, тим він є більш креативним. Цей критерій дозволяє розмежовувати продуктивні творчі й непродуктивні девіантні форми креативності. Головною операцією, котра "працює" в ході творчого процесу, є операція порівняння (чи селективний інсайт за Девідсон). За нею [264] продукти креативного процесу (ідеї, гіпотези, акти поведінки) можна розділяти на стереотипні, креативні та девіантні. Іноді пропонуються критерії: – продукт повинен справляти сильне

враження й бути таким, що генералізується; – економічним; – викликати зміни в досвіді людей; – містити незвичайні сенсорні образи чи трансформації; – бути корисним соціумам чи представникам тієї сфери, в якій він був створений; він повинен бути чутливим до прогалів в існуючих знаннях, переходити дисциплінарні кордони, він повинен бути несподіваним і відповідати поставленій задачі, бути складним і первинно не сформованим, являти собою синтез кордонних меж знань. П.Торранс [288] виділив такі критерії креативності як гумор, фантазія, колір, рух, які докладніше описують наукову творчість.

Існують і інші підходи до розгляду цієї проблеми, оскільки, як зауважує К.А.Торшина [226], область креативності є складною для досліджень і викликає безліч суперечок. Креативність, що розглядається в різних концепціях, постає у вигляді частин головоломки, скласти яку воедино ще ніхто не зміг. Простіше, на думку В.М.Дружиніна [58], було б затвердити деякі положення і дати визначення основним поняттям, ніж розглядати погляди різних авторів на творчість.

Однозначними є положення про те, що творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є як новаторською (тобто оригінальною, несподіваною), так і корисною, що відповідає вимогам завдання. Творчість – це широкомасштабна тема, вивчення якої важливе для розуміння механізмів розвитку як особистості, так і суспільства. На особистісному рівні творчість необхідна як при рішенні проблем на роботі, так і в повсякденному житті. На суспільному рівні творчість – це вияв нових напрямків у мистецтві, наукових відкриттях і нових соціальних програмах.

Хоча творчість - це дуже важлива проблема психології, на шляху розвитку її було чимало перешкод. Зупинимось на шести типах таких перешкод та дамо стислий огляд цих підходів до розуміння творчості, а саме: містичного, комерційного, пізнавального, соціально-особистісного, психоаналітичного і психометричного, які розроблено у Західній психології. Сьомий підхід (виник пізніше за часом) – це так звана інвестиційна теорія креативності.

**Містичність і загадковість творчості.** Джерела вивчення творчості йдуть від містицизму й віри в духовний початок, із цих витоків виникла традиція вивчення творчості, яка не має нічого спільного і, можливо, знаходиться у протиріччі з науковими підходами. Представниками цього підходу були Чиселін Б. [269], Кіплінг Р. [271].

**Прагматичний (комерційний) підхід** до вивчення творчості. Прагматичний підхід до творчості призвів до формування враження, що вивчення творчості стимулюється винятково комерційними міркуваннями. Хоч він і може бути успішним, але зараз не має основи у вигляді психологічної теорії. Крім того, цей підхід ніколи не досліджувався в межах методології, визнаної науковою психологією. Найяскравішими представниками цього підходу були Едуард де Боно (1971), А. Осборн (1953), В. Гордон (1961) [214], пізніше Д. Адамс (1974-1986) і фон Ек (1983) [260].

**Психоаналітичний підхід** до вивчення творчості можна вважати найбільш раннім з основних творчих підходів ХХ століття до вивчення креативності (З. Фрейд (1908-1959), П. Вернон (1970), Е. Кріс (1952), Л. Кубі (1958) [214]. Психоаналітичні роботи з дослідження креативності вказують на важливість як первинного (неусвідомленого проникнення у свідомість), так і вторинного (уважного аналізу інформації в свідомості) процесів. Поза сумнівом залишається той факт, що психоаналітичний підхід запропонував глибоке розуміння окремих аспектів творчості, але психоаналіз, починаючи з 50-х років, не займає центральне місце у науковій психології, більшість ідей, що запропоновані в його рамках, ніколи не були розвинуті.

**Проблеми визначення і спостереження творчості.** У своєму зверненні до Американської Психологічної Асоціації її президент Дж. Гілфорд [267] вказував, що рідкісність таких особистостей як Ейнштейн, Мікеланджело та ін. обмежила вивчення творчості як психологічної проблеми, оскільки високоталановиті люди зустрічаються рідко і їх важко вивчати в умовах психологічної лабораторії. Він запропонував вивчати творчість, залучаючи до психологічної лабораторії звичайних досліджуваних, використовуючи

психометричні тести. Він також запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні здатності до творчості. За його оцінкою лише 0,2 % всіх публікацій в 1950 році були присвячені психології креативності. Спираючись на теоретичні моделі креативності Дж. Гілфорда, П. Торренс [287] розробив Тести Торренса на Творче Мислення. Позитивним було те, що запропоновані тести дозволяли не лише експериментально досліджувати творчість, але й робити ці дослідження компактними, що не потребують спеціального обладнання, та об'єктивними. Подібне психологічне бачення креативності зробило можливим проведення дослідів за участю "простих" (не обов'язково видатних) людей. Проте, як будь-яке неоднозначне явище, психометризація досліджень творчості мала і негативні наслідки. По-перше, оскільки згідно з багатьма дослідженнями, психометричні тести креативності є банальним і неадекватним способом виміру творчих здібностей, було припущено, що більш ефективним способом виміру креативності є вивчення творчих продуктів чи результатів творчості (малюнків, коротеньких оповідань). По-друге, згідно з твердженням критиків психометричного підходу до креативності, вимірювальна модель творчості, що базується на оцінці параметрів швидкості, різноманітності, оригінальності й скрупульозності, відображає феномен творчості неадекватно.

**Творчість, як екстраординарний результат заурядних процесів.** Дослідники М. Воллах, Н. Коган, Р. Вейсберг [58] та інші підійшли до творчості як до екстраординарного результату, отриманого внаслідок функціонування звичайних когнітивних процесів чи структур, у результаті чого необхідність спеціального вивчення творчості ігнорувалась.

**Міждисциплінарне бачення творчості.** Даний підхід стверджує, що процес творчості є предметом вивчення не однієї, а багатьох дисциплін. У цьому випадку креативність розглядається предметом дослідження як когнітивної, так і соціально-особистісної психології. Незалежно один від одного когнітивний і соціально-особистісний підходи зробили свій внесок у вивчення творчості. Однак досліджень, котрі одночасно вивчають і когнітивні, і соціально-

особистісні аспекти творчості, недостатньо для обґрунтованих висновків. Навпаки, цілком типовою є ситуація, коли когнітивні дослідження творчості ігнорують чи недооцінюють роль особистості творця та соціальну систему, в якій він існує, а соціально-особистісні підходи не приділяють достатньо уваги розумовим явищам і процесам, що лежать в основі творчості. Тому стан дослідження творчості можна описати словами з притчі про сліпих і слона: “Ми всі доторкнулись до однієї тварини, але в різних місцях. “Слон схожий на змію,” – сказав той, хто тримав у руках його хвіст. “Слон схожий на стіну,” – сказав той, хто торкнувся його боків” [290; 270]. Аналогічно ситуації, що описана у цій притчі, ми в результаті розчленованого, фрагментарного підходу до вивчення творчості здатні доторкнутись лише до частини цілого, отримуючи в результаті цих фрагментарних “дотиків” неповне уявлення про явище, яке прагнемо зрозуміти. Представники цих напрямків: П. Ленглі, М. Боден, Х. Симон, Г. Бредшо, Д. Зітков [247]; Т. Амабейль, Ф. Баррон, Г. Айзенк, Х. Гоух, Д. Мак Кіннон; Х. Вернер, М. Кшикжентмихалий, Д. Мадьярі-Бек [290].

**Інтегративний підхід** до вивчення творчості. Інтегративні теорії творчості припускають відносно новий і багатообіцяючий підхід до її вивчення. Вони не пов'язані з містицизмом, засновані на психологічній теорії і легко сприймають експериментальні тести, застосовують концепції основного напрямку психологічної теорії і проведених досліджень; не намагаються розглянути творчість як особливий випадок звичайних уявлень чи процесів; що, можливо, найважливіше – вони міждисциплінарні та апелюють до ресурсів різних аспектів психології.

Одна з цих теорій - **інвестиційна теорія креативності** Р.Стернберга та Т. Любарта [282], [283]. Згідно з цією теорією, творчими людьми є особистості, готові й здатні “купувати ідеї за мінімальну ціну, а продавати найдорожче” [281; 5]. “Купувати за мінімальну ціну” – означає розвивати ідеї, котрі ще невідомі, поки що не користуються популярністю, однак мають потенційну можливість подорожчати. Коли такі ідеї вперше пропонують суспіль-



ству, вони часто зустрічають опір. Творча особистість все-таки “продає їх дорого“, сама рухається далі, до наступної нової ідеї. Згідно з інвестиційною теорією, для творчості необхідна наявність шести специфічних, але взаємопов’язаних джерел: інтелектуальні здібності, знання, стилі мислення, особистісні характеристики, мотивація та оточення (середовище).

Інтегративні теорії - не єдиний напрямок сучасного психологічного дослідження, однак, на наш погляд, вони є найбільш перспективним напрямком для майбутніх досліджень, спрямованих на досягнення мети розуміння явища творчості в цілому. Представники цього підходу Х. Гарднер, Є. Григоренко, Х. Грубер, Т. Любарт, Р. Стернберг, Т. Тардиф [286] та інші.

Приведений огляд показує, що проблема креативності ще дуже далека від розв’язання, але існує вже достатньо розроблений методичний і теоретичний базис для подальших досліджень. Область креативності надає дослідникам можливість для виявлення власної здатності до творчості.

У той же час, окрім наукового інтересу, креативність є для вчених ще й важливим фактором гуманістичного розвитку людства.

## **1.2. Проблема розвитку творчості в традиційній та вітчизняній психології**

Історія розвитку досліджень творчості у вітчизняній психології, починаючи з дореволюційного періоду, пройшла низку етапів, що відповідають соціальним потребам суспільства й рівню становлення психологічної науки. Ці дослідження охоплюють всю систему проблем і завдань, що включають теоретичні проблеми психологічної творчості, проблеми діагностики, принципи й методи розвитку та навчання творчих дітей.

Дослідження на початковому дореволюційному (1909-1917 рр.) і першому післяреволюційному (1920-1936 рр.) етапах були включені в систему міжнародних і європейських досліджень, знаходились на рівні світової

науки, а деякі з них характеризувались достатнім ступенем оригінальності (наприклад, дослідження та методи діагностики Г.І. Россолімо) [122]. Вони пройшли основні етапи, що відповідають рівню психологічних знань про творчість, загальним уявленням про психологічний розвиток дитини; запровадженню диференціації (і діагностики) творчості і проявів її в процесі навчання і соціального життя. Природно, що кожний з етапів зробив свій внесок у теорію й практику, а деякі з досліджень створили існуючі до теперішнього часу самостійні напрямки в загальній системі досліджень і практиці розвитку творчості.

А.В.Петровський зазначав, що вітчизняну психологію початку ХХ століття неможливо розглядати ізольовано від відповідних праць їх зарубіжних колег, ідей, які вони розвивали чи спростовували, вплив яких вони відчували чи на них впливали самі [154].

Генезис ідей психології творчості, особливості загального підходу до дослідження, динаміка перетворень цього підходу і тенденція її стратегічного напрямку були прослідковані Я.О.Пономарьовим [160]. Психологами виконані фундаментальні дослідження з проблем психології творчості (С.Л. Рубінштейн [196], Б.М. Кедров [75], О.К. Тихомиров [171], А.В. Брушлинський [28]), загальних та спеціальних здібностей (Н.С. Лейтес [108], Б.М. Теплов [221], В.О. Крутецький [97], Є.І. Ігнат'єв [66], К.В. Тарасова [219]), з психології та психофізіології індивідуальних відмінностей та здібностей (Б.М. Теплов [222], В.Д. Небиліцин [142], В.С. Мерлін [130], В.М. Русалов [197]), генетичних передумов індивідуальних відмінностей (І.В. Равіч-Щербо [193] та ін.).

Різнобічний інтерес до психології творчості характерний для середини 30-х років, однак потім він пішов на зниження. Сьогодні крива цього інтересу знову різко піднялась.

На основі досліджень асоціативної психології уже на початку ХХ століття розроблялись діагностичні завдання й методики виміру індивідуальних відмінностей дітей і дорослих, засновані на оцінці рівня основних психічних

функцій і пізнавальних можливостей людини.

Найбільш повна система діагностики була створена Г.І. Россолімо [122]. Вона вимірює п'ять основних функцій: 1) увагу; 2) волю; 3) здатність до сприйняття; 4) запам'ятовування; 5) асоціативні процеси, відповідні уявленням асоціативної психології про мислення. Автор визначив найбільш важливі три групи процесів: увагу й волю, точність і міцність сприйняття, мимовільну пам'ять і систему асоціативних процесів (мислення).

Діагностика асоціативних процесів включала оцінку якостей: 1) осмилення; 2) комбінаторних здібностей; 3) кмітливості; 4) уяви; 5) спостережливості. Для вивчення цих п'яти процесів були створені діагностичні завдання, засновані на матеріалі, використаному в експериментальній психології. Була розроблена система графічної реєстрації якості виконання кожного завдання, на основі котрої складався психологічний профіль кожного досліджуваного, складені інструкції для експериментаторів із проведення діагностики, кількісної оцінки й інтерпретації психологічних профілів. Розроблена система діагностики використовувалась для різного віку (від 5,5 до 32 років) з метою дослідження "типів психологічних індивідуальностей", для дослідження розвитку особистості в різні періоди її життя, діагностики розумової норми, наднорми і розумової відсталості.

На початку століття були спроби оцінки рівнів обдарованості саме на основі діагностики пізнавальних процесів і оцінки їх рівня. Незважаючи на вузьку основу, багато з розроблених діагностичних завдань надалі були використані іншими творцями діагностичних методик чи слугували зразками для їх розробки. Подальший розвиток діагностики творчості заснований на інтегрованому уявленні про пізнавальні процеси та їх розвиток.

Когнітивні методики діагностики та методики діагностики інтелектуального розвитку стали предметом спеціального теоретичного й експериментального аналізу в 20-ті на початку 30-х років у нашій країні. Як відзначив В.М.Екземплярський [248], цей важливий теоретичний крок до визначення обдарованості як інтелектуальної (розумової) складав не просте пере-

міщення акцентів від, здавалось би, більш повного й ретельного вивчення кожного окремого пізнавального процесу (уваги, пам'яті, мислення) лише до мислення, але принципове додання функціонального підходу та заміну його інтегральним підходом у дослідженні й розумінні структури творчості. Необхідність цілісного підходу до розуміння обдарованості залишалась і реальною педагогічною практикою діагностики творчості.

Труднощі у вирішенні теоретичних, експериментальних і практичних проблем психології творчості полягали в тому, що вона мала в якості своїх джерел складену до початку нашого століття загальну психологію, диференційну психологію і надалі дитячу психологію чи психологію розвитку.

На основі даних цих трьох галузей психологічного знання необхідно було визначити найістотнішу характеристику інтелектуальної (розумової) обдарованості, котра дозволяє одночасно вирішувати завдання диференціальної, загальної і дитячої психології.

В.Штерн [247] стверджував, що розумово обдарованим може бути лише той, хто здатен легко пристосовуватись до нових вимог за різних умов і в різних галузях. Визначення обдарованості як розумової припускало включення в неї всієї системи пізнавальних процесів, але тим часом відокремлювало обдарованість від усіх особистісних характеристик людини, в тому числі від вольових і емоційних характеристик індивідуальності. Принциповий зміст виділення розумової обдарованості полягав у тому, щоб не лише виділити її як визначальний фактор обдарованості, а й подати її в більш чистому вигляді, як безособистісне утворення. Та вже в 20-і роки у вітчизняній психології була сформована опозиція до цього підходу. В.М.Екземплярський [248] ще в 1923 році висловив невдоволення в зв'язку з обмеженням поняття обдарованості лише інтелектуальною сферою, оскільки до того часу проблема загальної обдарованості ставилась в значенні визначення висоти розвитку лише інтелектуальних якостей та відмежовувала цю сферу від двох інших сторін психічного життя-емоційної і вольової.

У кінці 20-х на початку 30-х років проводилась велика кількість тео-

ретичних досліджень з проблем творчості. Особливе значення приділялось розробці й реалізації методів діагностики. Зіставлялись різноманітні типи діагностичних тестів, аналізувались принципи їх послідовних удосконалень, запропоновані дослідниками інших країн. А.Біне (разом із Т.Симоном) [19] розробили систему діагностики інтелектуального потенціалу дітей, яка в той час набула найбільшої популярності. Новизну цієї діагностичної школи визначили два основних принципи. Перший полягав у прагненні знайти інтегральний еквівалент усім пізнавальним процесам, котрі вимірюються за допомогою різноманітних діагностичних завдань, а другий – у співвіднесенні індивідуальних потенційних можливостей дитини з її інтелектуальним розвитком, у тому числі успішністю в навчанні.

А.Біне втілює принцип розвитку в простій характеристиці – величині інтелектуального потенціалу. Надалі це інтелектуальний коефіцієнт (IQ), який відтворює випередження чи затримку (запізнення) в інтелектуальному розвитку дитини. Таким чином стало можливо вимірювати інтелект і інтелектуальні розбіжності не за якістю й особливостями системи пізнавальних процесів, а за інтенсивністю і темпами інтелектуального розвитку дитини.

Діагностика набула вікового смислу, з'явилась можливість виміру не лише індивідуального рівня розумових здібностей дитини, а й їх реалізації відносно хронологічного віку. Співвідношення розумового та хронологічного віку (відповідно РВ і ХВ) склало надалі загальний принцип вимірювальної діагностичної шкали, що виражена формулою  $IQ = РВ / ХВ * 100\%$ .

У Стенфордському університеті Л. Термен розробив конкретні числові значення рівнів інтелектуального коефіцієнту дітей різного віку [19]. Діагностичні школи почали вимірювати не лише диференційні відмінності між дітьми, а й відмінності у темпах їх інтелектуального розвитку. До кінця 20-х років ця вимірювальна шкала в модифікації Стенфордського університету (за ред. А.Термена) була перекладена для вимірювання інтелектуального коефіцієнту вітчизняних дітей.

У 1928/29 навчальному році молоді психологи Є.В.Гур'янов,

М.В.Соколов, О.О.Смирнов, П.О.Шеварєв [122] провели діагностичне дослідження учнів 9-11 років, яке включало міських і сільських школярів, батьки яких були представниками трьох соціальних груп: робітники, селяни й службовці. Загальна кількість досліджених дітей склала 414 чоловік. Статистична обробка результатів включала розподіл тестів за віком, диференціацію дітей за розумовим розвитком і виявлення залежності рівня розумового розвитку дітей від соціального становища батьків.

Автори зробили висновок про те, що шкала Біне-Термена може бути використана на практиці, тому що розподіл тестів за віком відповідає труднощам у виконанні цих тестів для вітчизняних дітей. За даними, що отримані психологами, були різкі відмінності в рівнях інтелектуального розвитку дітей з трьох соціальних груп: діти службовців мали найвищий показник, діти робітників – середній, діти селян – найнижчий. Автори запропонували внести поправки, величина й напрям яких визначають соціальне походження дитини. Вони спеціально не аналізували дані, що свідчать про більш високий інтелектуальний потенціал дітей із сімей інтелігенції. Ці дані були першими та останніми в дослідженнях такого типу. Постанова ЦК ВКП(б) “Про педагогічні збочення в системі Наркомпросів” зупинила всі дослідження в області обдарованості, в розробці конкретних методів діагностики інтелектуального потенціалу творчих дітей. В цій постанові від 4 липня 1936 року було вказано на принципову хибність основного методу педології – тестових досліджень, які претендували на виявлення творчої обдарованості дітей, а були “справжнім знуцанням над учнями, яке суперечило завданням вітчизняної школи та здоровому глузду”. “Вітчизняна психологія відмовилась від псевдонаукової претензії “вимірювати” здібності й таланти, основним завданням вона вважала аналіз якісних особливостей творчості дітей і дорослих і розробку способів найбільш успішного розвитку здібностей” [122; 27].

В.М.Теплов [221] визначив основні поняття психології обдарованості, зробив критичну оцінку виконаних зарубіжних досліджень, визначив межі можливих теоретичних досліджень і практичних розробок. Сформульовані

вченим положення реалізовані в його дослідженні психології музичних здібностей, склали теоретичне підґрунтя наступним дослідженням і тим, що виконуються зараз в області психології обдарованості. Він вважав, що при встановленні основних понять учення про обдарованість найбільш зручно відштовхуватись від поняття "здібність", в якому він виділяв три ознаки. По-перше, під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називають не взагалі всі індивідуальні особливості, а лише такі, що мають відношення до успішності виконання якоїсь діяльності чи кількох. По-третє, поняття "здібність" не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, котрі вже вироблені у цієї людини.

"Центральним завданням психології обдарованості є, на думку О.М. Матюшкіна, не рангування людей за висотою їх обдарованості, а встановлення способів наукового аналізу якісних особливостей обдарованості та здібностей. Основне питання повинно полягати не в тому, наскільки обдарована чи здібна певна людина, а в тому, яка обдарованість і які здібності цієї людини" [122; 27]. Вчений вважав, що саме з якісним підходом до проблеми обдарованості пов'язана низка істотних помилок. Він вказав на 2 такі помилки: по-перше, чим вищим є ступінь обдарованості, тим рідше зустрічаються люди, що нею володіють. Іншою помилкою, що пов'язана з кількісним підходом до творчості, є думка про те, що творчі здібності вказують можливі межі розвитку тієї чи іншої функції. По-перше, ніхто не може передбачити, до яких меж може розвиватись та чи інша здібність; принципово кажучи, вона може розвиватись безмежно. По-друге, "межі" звичайного можна характеризувати ступенем успішності виконання певної діяльності, але ступінь цієї успішності не визначається однією здібністю: мова повинна йти про поєднання здібностей.

Проблема здібностей стала надалі предметом гострої дискусії між О.Н.Леонтєвим та С.Л.Рубінштейном на 1 з'їзді Товариства психологів у 1959 році. Не дивлячись на методологічну гостроту дискусії та її значущість

для збереження проблематики дослідження здібностей, вона не змогла поставити (чи відновити) проблему здібностей як розвитку творчих дітей.

Подальший розвиток цієї проблеми здійснювався в психологічних дослідженнях творчості й творчого мислення, а також у розробці системи проблемного навчання. У 1965 році Інститутом творчості в Каліфорнії проведена бібліографія наукових робіт із проблеми творчості, вона містить понад чотири тисячі найменувань, що свідчить про інтерес до творчості та усвідомлення її ролі в науково-технічному прогресі.

На сучасному етапі дослідження творчості проводяться в двох головних аспектах – процесуальному та особистісному. В процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення суб'єктом предмету творчості, об'єкта, об'єктивної дійсності в цілому. Тому фази, стадії, етапи та результати такого перетворення виступають на передній план. В особистісному аспекті головне місце займають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, уміння, навички, властивості характеру, самосвідомість, емоції, почуття індивіда.

У дослідженні проблем творчості останнім часом все виразніше виявляється тенденція до зближення, поєднання процесуального та особистісного аспектів. Розгортання та впровадження системного підходу до вивчення цього питання сприяє цьому процесу. Внаслідок цього думка про творчу особистість як цілісного регулятора творчого процесу індивіда, як важливу складову ланку суспільно налагодженого процесу творчого перетворення світу звучить все виразніше.

Сучасні вітчизняні філософи, психологи досліджують окремі аспекти цієї проблеми. Наприклад, П.К.Енгельмейер [250] розглядав у рамках своєї "теорії трьохакту" такі стадії, як бажання (інтуїція, виникнення задуму), знання (розмірковування, розробка схеми або плану), вміння (конструктивне виконання винаходу); Ф.Ю.Левінсон-Лесінг [107] виділяв етапи накопичення даних шляхом спостереження та експериментів, тобто підготовки ґрунту для творчості, виникнення ідеї в процесі фантазування, перевірки й розвитку. За-



значимо, що ці та інші аспекти творчого процесу та етапи продуктивного мислення пізніше стали предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів таких, як С.М.Берштейн [16], Д.Б.Богоявленська [23], В.С.Біблер [18], А.В.Брушлінський [28], Л.С.Виготський [43], Дж.Гілфорд [267], Б.М.Кєдров [75], О.М.Леонтьєв [113], О.М.Матюшкін [124], В.О.Моляко [137], Я.О.Пономарьов [162], В.Н.Пушкін [180], С.Л.Рубінштейн [195], І.М.Семенов [202], О.К.Тихомиров [171], П.М.Якобсон [255] та багато інших

Узагальнюючи різні класифікації фаз процесу творчості, Я.О.Пономарьов [69; 3] запропонував таку їх послідовність: перша фаза (свідома робота) – підготовча (особливий діяльний стан як передумова інтуїтивного осягнення нової ідеї); друга фаза (несвідома робота) – дозрівання (несвідома робота над проблемою, інкубація спрямовуючої ідеї); третя фаза (перехід несвідомого у свідомість) – натхнення (внаслідок несвідомої роботи в області свідомості надходить ідея щодо рішення, спочатку гіпотетично, як принцип, задум); четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її кінцеве оформлення та перевірка. В основу виділення фаз творчого процесу в теорії творчості Я.О.Пономарьова (це найбільш досконала сучасна теорія творчості в психології) покладено експериментально досліджений факт переходу від свідомого організованих, логічно обґрунтованих пошуків до інтуїтивного вирішення проблеми або поставленого завдання. При цьому спочатку не усвідомлюється засіб рішення, а зміст ніяк не пов'язується зі змістом попередніх пошуків. Еволюція рішення приходить на наступних етапах процесу творчості. Тоді рішення, знайдене інтуїтивним шляхом, переходить у логічно завершене та усвідомлюється за своїм результатом.

Відповідно до поглядів Я.О.Пономарьова, першу фазу можна назвати фазою логічного аналізу, на цій стадії для розв'язання творчої проблеми використовуються знання суб'єкта, які він актуалізує, відтворює в конкретній ситуації. Друга фаза визначена інтуїтивним вирішенням проблеми. Характерною ознакою її є неусвідомлений засіб розв'язання проблеми. Третій фазі

творчого процесу вчений дає додаткову назву – фаза вербалізації інтуїтивного рішення. Людина не може пояснити, як отримала результат, але відчуває, що проблема вирішена. Четверта фаза – фаза формалізації вербалізованого розв'язку проблеми, коли рішення отримує кінцеву, логічно завершену форму. Тепер людина найбільш повно осмислює і процес, і результат своєї творчої діяльності [69].

Рівнева природа психологічного механізму творчості, який вперше було названо центральною ланкою психологічного механізму творчості, розглядається у формі внутрішнього розумового плану дій, що має 6 рівнів розвитку. На першому рівні розвитку внутрішнього розумового плану дій дитина не діє в "умі" й не підкоряє свої дії задачі, вираженій словами, але здатна маніпулювати необхідними речами. На другому рівні лише шляхом маніпулювання предметами, що оточують її, дитина вирішує словесно сформульовану задачу. На третьому рівні вона маніпулює уявленнями про речі, але не чітко підпорядковує свої маніпуляції вимогам словесно поставленої задачі. На четвертому рівні це підпорядкування стає можливим, рішення досягається в результаті проб і помилок, потім лягає в основу плану повторних дій; реалізуючи це завдання, вона вже співвідносить кожну дію з умовами задачі. На п'ятому та шостому рівнях повністю розвивається ця здатність, вже немає потреби користуватися шляхом проб і помилок, людина аналізує внутрішню структуру задачі й на цій основі складає план її розв'язання, якому підпорядковує свої подальші дії.

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

Якщо розглядати фази творчого процесу з іншого боку, то це одна з форм опису механізму розвитку (об'єкта і суб'єкта творчого процесу, для якого характерна боротьба протилежностей, рух зверху донизу і, навпаки, у межах вказаних рівнів психологічного механізму творчої поведінки).

Надзвичайна складність проблеми психологічного дослідження творчості стає зрозумілою, якщо розглядати все розмаїття спеціальних видів творчості, які можна розрізнити за предметом творчої діяльності (наукова, технічна, художня, соціальна, управлінська, політична, економічна, педагогічна, побутова), за віковими, культурними, національними та іншими ознаками. Структура творчості щоразу може розглядатися дослідниками в нових аспектах, питаннях.

У зв'язку з цим останнім часом у психології поширюється системний підхід до вивчення творчості. Прикладом цього є системно-психологічний підхід І.М.Семенова [69; 27] до вивчення проблеми організації продуктивного мислення. Вихідним положенням вчений вважає включеність у структуру продуктивного (творчого) мислення особистісного аспекту, який задає цілісність мислительному процесу (через його осмислення та усвідомлення) і виводиться з тих позицій власного "Я", котрі суб'єкт займає відносно розумового змісту та пошукового руху. Особистість в цілому є суб'єктом усвідомлення з цієї точки зору, а дії, що виконуються, та їх предметний зміст – безпосереднім об'єктом. Тому творче мислення відбувається на таких рівнях, як операціональний, предметний, рефлексивний та особистісний. Вони утворюють систему складових компонентів пізнавальної діяльності. А пошук людиною вирішення творчого завдання є рухом її думки по ієрархічно підпорядкованих рівнях. Верхівку цієї ієрархії утворюють особистісний і рефлексивний рівні, а основу – предметний та операціональний. У процесі мислення вони функціонують як динамічна система взаємодіючих підрівнів.

Вітчизняні психологи А.Б.Коваленко [78], О.І.Кульчицька [101], Н.І.Литвинова [140], В.О.Моляко [138], М.О.Холодна [238], В.С.Юркевич [242] та інші вивчали складний діалектичний характер переплетіння процесу-

ального й особистісного в творчості, вони брали за основу існування психічної системи регулювання творчої поведінки, мислення, розумової діяльності. Ця система багаторівнева, багатокомпонентна й розгалужена, у ній є певний центр "особистісної активності", котрий являє собою багатознакову закодовану інформацію про набір основних дій та прийомів їх групування у випадках зіткнення суб'єкта з незнайомими ситуаціями або невідомими елементами в знайомих ситуаціях.

В.О.Моляко [137] в багаторічних дослідженнях на матеріалі проектно-конструкторської діяльності виділяє п'ять важливих стратегій – пошуку аналогів, реконструювання, комбінування, універсальну, випадкових підстановок. Процес творчої проектно-конструкторської діяльності, відповідно до стратегічної концепції організації, можна умовно поділити на три взаємопроникаючі основні цикли: еталонування, проектування та апробування.

Вчений доводить, що стратегії реалізуються в результаті конкретних дій, які в сукупності створюють мислительну тактику. В професійній діяльності конструктора можна виділити 16 тактик: інтерполяції, екстраполяції, редукції, гіперболізації, дублювання, розмноження, заміни, модернізації, конвергенції, деформації (трансформації), інтеграції, а також тактика базової деталі, автономізації, послідовного підпорядкування, зміни (перестановки) та диференціації.

Вченим була запропонована методика, за якою школярів навчали розв'язанню творчих завдань, до якої входили методи активізації творчого мислення, система творчого тренінгу КАРУС, що передбачає навчання вказаним стратегіям та використання ускладнюючих умов, творчі ігри школярів (наприклад, гра "Конструкторське бюро") [138].

Аналізуючи напрямки розвитку досліджень творчості в психології, можна свідчити, що об'єднуючим центром при тлумаченні різноманітних даних про творчість може стати категорія особистості, яку вже висунуто на передній план. Психологи в експериментах з дослідження творчості переконливо доводять, що особистість здійснює творчий процес і при цьому є суб'єк-

том творчої діяльності. Тому, щоб врахувати вплив "особистісних" факторів на творчість, треба застосувати системний підхід у будь-яких його модифікаціях.

А.П.Нечаєв [146] ще в 20-х роках ХХ століття підкреслював, що великих учених та винахідників можна відрізнити від інших не лише розвитком формально-інтелектуальних навичок, а й будовою власної особистості, присутністю в ній сукупності певних якостей, як, наприклад, наполегливість у виконанні намічених планів, активність, агресивність у захисті власної особистості, організаційні здібності тощо.

Я.О.Пономарьов, аналізуючи роботи А.П.Нечаєва, визнає його дослідження плідним, але за умов, якщо вибір параметрів особистості буде обґрунтований і якщо спектр обраних параметрів досить адекватно відтворить психологічну структуру особистості. Він вважає, що розробка схеми психологічних параметрів творчої особистості в теорії тісно пов'язана з уявленнями про психологічні механізми процесу творчості. Особистісні ознаки геніальної, творчої особистості можна об'єднати в певні групи (перцепції, інтелекту, характеру, мотивації діяльності), цілеспрямовано аналізуючи та узагальнюючи матеріал цих переліків [161].

Проблема творчої особистості є складною комплексною проблемою, її слід досліджувати далеко за межами виявлення тільки психологічних закономірностей. Її розробка вимагає чіткої диференціації аспектів дослідження особистості та глибокого вивчення теоретичних основ побудови структури особистості. Це і є одним із найактуальніших завдань сучасної психології творчості.

Дана точка зору підтримується в загальнопсихологічних дослідженнях, зокрема в роботах В.В.Давидова [52]. Головним критерієм особистості вчений вважає наявність у суспільного індивіда творчих можливостей. До такого ж висновку раніше прийшов вітчизняний психолог О.М.Ткаченко [225]. Людина, що має творчий потенціал, – особистість. У цьому плані визначення В.В.Давидова збігається з даними спеціальної психології творчості. Характе-

рною психологічною рисою є показник рівня розвитку індивіда, потреба індивіда в активному творенні. Вона утворює смисл, всі інші потреби предметно-речового характеру, спрямовані на споживання. В експериментальних даних психології творчості схожий висновок про роль потреби в розвитку творчої особистості.

Вчений вважає створення картини взаємопов'язаних психологічних рис "ідеальної" особистості одним з основних завдань досліджень [53]. Необхідність структуризації творчих якостей, здібностей індивіда усвідомлюється і в загальнопсихологічному напрямі вивчення особистості як суб'єкта творчої діяльності, при цьому постає мета – розробка ідеальної моделі творчої особистості. В дослідженні особистості завдання загальної психології зближуються із завданнями спеціальної.

Спеціалісти намагаються розв'язати завдання по структуруванню якостей творчої особистості. В.А.Яковлев [257] провів історичний та логічний аналізи підходів до творчості й сформулював положення про те, що вивчення суб'єктивно – особистісних детермінант наукової творчості не слід обмежувати розглядом лише когнітивних, пізнавальних форм і методів творчої діяльності.

Як бачимо, в сучасних дослідженнях превалює тенденція переплетіння процесуального й особистісного аспектів, створення дослідниками наукового уявлення про єдину систему регуляції та реалізації творчої діяльності. Ця тенденція сприяє формуванню особистісного розгляду проблеми творчості. Через особистісний підхід підвищуються можливості розв'язання й науково-прикладних завдань з організації, управління та розвитку творчого потенціалу в молоді.

Дослідники все більше погоджуються з думкою, що здатність до творчості властива не лише видатним діячам науки, техніки та культури, а й характеризує всіх людей, що її можна стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності людини в різних галузях, повно використовуючи творчий потенціал.

Психологічна наука, як зазначає М.Г.Ярошевський [168], у ХХ столітті відмовилась від твердження про унікальність творчого акту і творчої особистості. Психологи переконані, що здатність до творчості закладена в кожній людині, яка реалізує її різною мірою в різних умовах.

Я.О.Пономарьов [77] вважає, що результати досліджень психології творчості слід включати у фундаментальні розробки з метою підвищення ефективності управління, організації і заохочення до творчої діяльності. Він пропонує два шляхи для реалізації управління творчістю.

Перший: алгоритмізувати творчу діяльність, розробити технічні прийоми, використовуючи які, винахідники, вчені роблять нові відкриття. Далі відкривається перспектива машинного моделювання інтелектуально-творчої діяльності, створення комп'ютерних програм розробки нових рішень.

Другий: шлях управління процесом творчості реалізується в комплексі умов, які сприяють творчості. До них належать методи створення ситуацій, які сприяють інтуїтивному вирішенню творчої проблеми, виховання якостей творчої особистості, формування творчого клімату в колективі.

Важливий внесок в управління та організацію творчості вносить розвиток якостей творчої особистості в дитячі, підліткові, юнацькі роки.

Сучасні психологи (Б.Г. Ананьєв [6], Л.С.Виготський [44], Г.С. Костюк [90], О.М. Леонтьєв [112]) розглядають особливості творчої особистості як результат формування психіки людини в певних умовах, а не як спонтанний процес. Здібності людини постійно розвиваються й сприяють успішному виконанню діяльності.

Формування творчих здібностей можливе в спілкуванні та діяльності. Суперечності рухають розвиток здібностей. Тому розвиток здібностей у дитини відбувається організовано, хоча викликаний він випадковим збігом обставин чи впливом виховання. Психологи Л.С.Виготський [45], І.П.Волков [39], В.В.Давидов [54], О.М.Матюшкін [183], В.О.Моляко [135], Я.О.Пономарьов [161] наводять у своїх роботах конкретні підходи, певні психолого-педагогічні системи, методи, прийоми розвитку творчих здібнос-

тей людини

Творчість і розвиток взаємопов'язані. Створення нового об'єкта, звичайно, приводить до розвитку об'єктивного світу. Але і в самому суб'єкті творчої діяльності відбуваються перетворення, які впливають на бачення світу, появу бажання і винахід засобів його вдосконалення, емоційного задоволення від зовнішнього й внутрішнього оновлення та пов'язаних з цим змін у мотивації. Творчість стає ефективним засобом розвитку особистості, її зміцнення, завдяки розвиваючому ефекту, який спрямований і на об'єктивний світ дійсності, і на суб'єктивний світ людини. З огляду на це, можна розглядати зовнішню й внутрішню форми творчості, що принципово в контексті розвитку творчої особистості. Але, аналізуючи наукові та практичні розробки, ми усвідомлюємо, що управління творчою діяльністю та розвиток творчої особистості мають певні обмеження, пов'язані з недостатніми можливостями для вирішення вказаних проблем.

### **1.3 Психологічна характеристика творчої особистості та її структури**

Найголовнішою проблемою при вивченні творчості є проблема носія творчого початку – особистості, яка творить.

Психологічні дані свідчать про те, що творча особистість за складом і характером притаманних їй психічних якостей є дуже складним для вивчення утворенням. Дослідники характеризують творчу особистість, перелічуючи різні якості, кількість яких дуже велика. Для полегшення роботи деякі дослідники обмежують свої уявлення про творчу особистість, але залишають “найбільш суттєві” її ознаки або залишаються на високому рівні узагальнення робочих понять. Однак, ігнорування “несуттєвих” ознак та відсутність конкретності робить узагальнені моделі творчої особистості непридатними для практичного використання в психолого-педагогічній практиці. Це може зашкодити і застосуванню повного існуючого набору якостей творчої особи-



стості, що призведе до розростання безсистемної роботи з розвитку творчої особистості [189].

Д.Б.Богоявленська [24] визначає творчу особистість через її інтелектуальну ініціативність; при цьому вона розрізняє поняття інтелекту й творчих здібностей, які вважає похідними від особистісної активності. В.І.Загвязинський [61] розглядає творчу особистість через її ставлення до навчально-пізнавальних задач; Н.В.Кузьміна [99] – через зв’язок творчої особистості із самовдосконаленням професійної діяльності; Д.Клейн, В.Колвейт, Г.Нойнер [212] визначають творчу особистість через творчі процеси мислення та діяльності; А. Маслоу [232], К. Роджерс [232] визначають творчий розвиток особистості через її здатність до самореалізації; П.Ф.Кравчук [92] визначає творчу особистість через її творчий потенціал тощо. Розглядаючи особистість та її діяльність, як внутрішньо пов’язані, та спираючись на твердження, що спеціальна організація провідного типу діяльності виступає умовою впливу на особистість, на формування в неї в процесі даної діяльності необхідної ієрархії потреб і мотивів, а також на те, що індивідуальні властивості людини зумовлені суспільними відносинами, опосередкованими через її внутрішній світ, Н.В.Кичук [76] визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал .

А.Н.Лук [116] виділяє в творчій особистості такі характерні якості: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самобутність, пізнавальну скрупульозність, неприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають “священними”, сміливість уявлення та мислення. Такий погляд на творчу особистість поділяє П.А.Нечаєв [146], який вважає, що творчі особистості відрізняються від нетворчих будовою особистості. Н.Т.Петрович [218] наводить вихідні якості творчої особистості, такі як знання, здатність до самоосвіти, пам’ять, допитливість, фізичне здоров’я. За допомогою цих параметрів дається навіть аналітична формула творчих досягнень особистості.

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

У сучасній науковій психології помітно зростає інтерес до проблеми розвитку креативності. Слід зауважити, що креативність – властивість особистості, що виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, суб'єктивно чи об'єктивно, новими засобами, семантичними “стрибками”, новими конфігураціями дій або методів та ін. Для активізації креативності необхідне створення особливого психічного стану. Емпірично креативність виявляється як головна компонента системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу, певним чином пов'язана з іншими властивостями особистості. Це дозволяє її вважати одним із системоутворюючих факторів структури особистості, який впливає та обумовлює рівень розвитку особистості та її самореалізації в майбутньому [201].

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури, її осмислення дозволяють запропонувати наступний підхід до визначення творчої особистості. На основі ретельних досліджень психологів [23], [49], [82], [160] правомірно розрізняти поняття “креативна особистість” і “творча особистість”. Під “креативною” розуміють таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворюючу діяльність. Таким чином, детермінантою творчої активності особистості виступає її креативність. Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називають творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, внаслідок якого виникає нове досягнення, котре може мати як об'єктивну, так і суб'єктивну новизну та оригінальність. На основі цього можна дати визначення творчої особистості як креативної особистості, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових

мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Так, наприклад, працелюбність не обов'язково притаманна креативній особистості, але для результативної творчої активності вона має першорядне значення. Щодо терміна “креативні риси”, який часто вживається дослідниками, то його слід застосовувати лише тоді, коли говориться власне про креативну особистість, тобто про характеристику внутрішніх передумов для творчості [212].

На думку Г.С.Костюка [91], процес розвитку особистості включений у цілісний процес онтогенезу, тобто індивідуального розвитку людини, який виражається в пов'язаних між собою формах – морфологічній, фізіологічній, психічній і соціальній. Розвиток людської особистості – це безперервний процес, що виявляється в кількісних та якісних змінах людської істоти, які відбуваються на всіх етапах онтогенезу особистості і є наслідком її взаємодії із зовнішнім світом.

Особистість дитини формується з роками як все більше ускладнена і структурно організована динамічна система, в руслі якої виникають нові психічні якості, нові складні психічні структури. Онтогенез особистості йде не по прямій, а по "спіралі". Кожна нова психічна структура виникає на основі попередньої. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя торкаються всіх сторін психічного розвитку особистості – мотиваційної, змістовної сторони психічних процесів, операційного їх плану, всієї діяльності в цілому. В процесі набування дитиною досвіду з дій складаються різні види предметної діяльності, які спричиняють подальший розвиток психіки дитини. Цей взаємозв'язок психіки й діяльності стає джерелом прогресивних змін в особистості. Кожному віковому етапу психічного розвитку властива своя провідна діяльність, у ході якої задовольняються актуальні потреби індивіда, що розвивається, формуються психічні властивості, які являють потенційну форму існування процесів і дій.

Розвиток свідомості особистості полягає у формуванні її наукового світорозуміння, переконань, які забезпечують її моральну стійкість, здатність

підпорядковувати нижчі спонукання вищим мотивам діяльності, проводити правильну лінію в своїй поведінці. У процесі розвитку особистості виявляються типологічні й індивідуальні відмінності. Вони полягають у функціональних особливостях нервової системи, темпераменті, в потребах, інтересах, характерологічних рисах дітей та підлітків, моральних, вольових, емоційних, розумових якостях, рівні розвитку здібностей тощо [91].

Психічний розвиток індивіда, формування особистості – соціально й біологічно обумовлений процес, як стверджує вчений, онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, а онтогенез особистості – соціальною спадковістю. В процесі розвитку людини ці компоненти пов'язані один з одним. З точки зору сучасної психологічної науки в онтогенезі психіки людини спостерігається єдність біологічних і соціальних умов. Провідна роль у розвитку особистості належить соціальним умовам, але цей розвиток неможливий без біологічних передумов.

Г.С.Костюк вважає, що процес становлення особистості здійснюється як "саморух", для якого притаманна єдність зовнішніх і внутрішніх умов. Зовнішні умови діють, за відомою формулою С.Л.Рубинштейна [196], на процес розвитку через внутрішні умови, що складаються в самому індивіді. Зовнішні та внутрішні умови розвитку є протилежностями, які створюють протиріччя, переходять одна в одну. Зовнішнє, об'єктивне, соціальне засвоюється індивідом, стає внутрішнім, суб'єктивним, психічним, що визначає нове його ставлення до зовнішнього світу. За даними Ж.Піаже [156], Л.С.Виготського [43], П.Я.Гальперіна [48] механізмом такого засвоєння визначається процес інтеріоризації, тобто перетворення, вростання зовнішніх практичних дій у внутрішні розумові дії. Зовнішнє стає внутрішнім, психічним, зазнаючи ряду змін, перетворень. Здійснюється і протилежний процес – "екстеріоризація", за допомогою якого відбувається об'єктивізація внутрішнього, його перехід у зовнішній план діяльності.

Протиріччя між зовнішнім і внутрішнім стає джерелом "саморуху", психічного розвитку індивіда, становлення особистості.

Як це переконливо показав у своїх працях Г.С.Костюк [90], внутрішні суперечності набувають на кожному етапі онтогенезу особистості свого змісту, своїх форм виявлення й засобів подолання. Він підкреслює, що можливості виховання й навчання залежать не лише від суспільних умов, а й від вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей. У процесі виховання й навчання особистість дитини виступає не тільки як об'єкт, а й як суб'єкт навчально-виховного процесу. Успішному розвитку особистості сприяють виховання й навчання, особливо тоді, коли роблять вихованця активним учасником цього процесу, розумно поєднують вимоги до нього з повагою до його особистості, враховують його власні мотиви, цілі, прагнення.

Л.С.Виготський [43] зазначав, що необхідно всіляко розширювати досвід дитини, якщо ми бажаємо мати достатньо міцні основи для її творчої діяльності. Чим більше дитина чула, бачила, пережила, чим більше вона знає та засвоює, чим більшою кількістю елементів дійсності вона володіє, тим більш значущою та продуктивною при інших рівних умовах буде її діяльність. А це свідчить про необхідність розвитку досвіду як системи знань, умінь, навичок, як важливого підґрунтя для розвитку творчої діяльності та творчих властивостей особистості.

В.В.Давидов [54] стоїть на позиції, що розвиток особистості слід отожднювати з розвитком саме творчої особистості, який тісно пов'язаний з творчою діяльністю індивіда, що природа розвитку творчої особистості може бути значною мірою пояснена загальнопсихологічними закономірностями розвитку особистості. Ці закономірності розкриті в дослідженнях Б.Г.Ананьєва [6], К.І.Абульханової-Славської [2], Л.І.Анциферової [10], Л.І.Божович [26], Л.О.Венгера [33], Л.С.Виготського [44], П.Я.Гальперіна [48], О.В.Запорожця [63], В.О.Крутецького [96], Н.С.Лейтеса [111], О.М.Леонтєва [113], Д.Б.Ельконіна [249], Г.С.Костюка [90], Н.О.Менчинської [129], А.В.Петровського [155], В.В.Рибалка [186], С.Л.Рубінштейна [195], Б.М.Теплова [222], О.М.Ткаченко [225] та інших вчених.

В.В.Давидов [54] у дослідженнях генезису особистості дитини спира-

ється на положення Л.С.Виготського [43] про роль уяви та творчості в розвитку психіки дітей. Ключовою думкою тут треба вважати положення Л.С.Виготського про те, що становлення творчої особистості, котра спрямована в майбутнє, підготовлюється творчою уявою, яка втілюється в теперішньому часі. В.В.Давидов висловлює думку, що поява перших ознак особистості ще в дошкільному віці, приблизно в три роки, пов'язана не з формуванням стійких і субпідпорядкованих мотивів (хоча і це дуже важливо), а головним чином – з інтенсивним розвитком у дитини в дошкільному віці уяви як основи творчості, створення нового, основи її становлення як суб'єкта творчої діяльності, свідомості й самосвідомості. Саме в цей час народжується "система Я", якій відповідає потреба дитини діяти самій. За загальним визначенням, в ході уяви створюється нове на основі перетворення існуючого. Це стає можливим внаслідок таких характерних ознак уявлень про оточуюче, як гнучкість і динамічність, що дозволяє людині розчленовувати різні властивості своїх образів, а потім об'єднувати їх у нові сполучення. Це створює передумову уяви. Людина може відокремити будь-яку властивість виниклого образу і перенести її на інший – тоді й виникає новий образ. Але така властивість розвивається тільки в руслі організованої предметної діяльності дитини під керуванням дорослої людини.

Уява виникає вже на перших етапах формування предметної дії та сприймання, вона дозволяє дитині пізнати загальний сенс дії (що завжди розгортається послідовно в певному періоді часу), керуватись вимогами контролю за її виконанням, приймати оцінку результату дій з боку інших людей. Завдяки уяві здійснюється "згортання" всіх цих компонентів у самостійну дію, індивідуальне сприймання, в результаті чого дії набувають свідомого характеру. Уява й свідомість виникають саме в ранньому дитинстві, в умовах предметно-маніпулятивної діяльності, яка є провідною в цьому віці. Вже з трьох років у дитини починає формуватися особистісний або творчий зміст її діяльності та поведінки. В цьому віці даний процес проходить у межах гри, яка у малюків виступає провідною діяльністю.

Зв'язок між уявою та грою – добре відомий психологам факт. Гра дітей за умов вмілого керування з боку батьків і педагогів сприяє розвитку в них, передусім, уяви, яка дозволяє їм придумувати та реалізовувати задуми колективних та індивідуальних ігрових дій. З точки зору В.В.Давидова, якраз у задумі дитини розкривається одна з важливих особливостей уяви – вміння бачити ціле раніше ніж частини.

О.М.Дьяченко [59] своїми дослідженнями підтверджує дане положення. Вона встановила, що уява має два компоненти – породження загальної ідеї вирішення завдання й складання плану реалізації цієї ідеї.

У дошкільному віці за допомогою спеціальних завдань можливий цілеспрямований вплив на розвиток уяви дитини. Вони будуються на основі двох засобів опредмечування, коли в деякій незавершеній фігурці дитина вбачає певний предмет, у який вона і перетворює фігурку, та включення, коли задана фігурка на малюнку виступає як другорядна деталь зображення, як елемент уявленого образу, що створюється.

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

В.В.Давидов вважає, що взаємопов'язані види виховання дошкільнят можуть сприяти розвитку форм дитячої творчості. А це означає, що в дошкільному віці у дитини формується "каркас особистісного рівня діяльності", завдяки чому в цьому віці вона може стати суб'єктом діяльності, що набуває ознак особистості [54].

При переході від дошкільного до молодшого шкільного віку змінюється ситуація щодо розвитку особистості. Дитина потрапляє в більш жорстку систему шкільної освіти, в якій домінує навчання, що традиційно спрямоване на передачу знань та однобічне культивування у дітей репродуктивного мислення. Художнє, моральне та фізичне виховання відходить на другий план порівняно з викладанням наукових дисциплін. А головне те, що школярі

у такій освітній системі стають переважно об'єктами навчально-дисциплінарних впливів з боку представників системи освіти, що не сприяє розвитку творчості школярів, а внаслідок цього – й їх особистості. В процесі оновлення системи освіти слід надавати пріоритет тим методам виховання учнів, які формують їх як особистість.

Таким чином творча особистість розвивається на основі своєрідного синтезу різних видів діяльності та різних психічних утворень, і, перш за все, уяви та свідомості. Вони мають різну вагу в той чи інший віковий період, визначаючи конкретний творчий потенціал людини. Саме цей шлях прийнятний для розвитку творчої особистості.

Розвиток особистості дитини взагалі і творчої особистості зокрема, значною мірою залежить від того, яка концепція психічного розвитку дитини покладена в основу функціонування системи освіти. З цього приводу існує чимало думок. У зв'язку з цим слід розглянути три концепції розвитку - традиційну дидактичну, розвивальну та особистісно-орієнтовану, які фактично охоплюють усі реально існуючі типи навчання й виховання в сучасній школі та визначають вихідний стан і перспективні тенденції її перетворення.

На думку І.С. Якиманської [252], ці три концепції принципово відрізняються одна від одної з точки зору місця учня в системі навчальної діяльності та педагогічного ефекту, що отримується. Традиційна дидактична концепція базується на "пізнавальній" парадигмі, що орієнтує освіту на передачу учням суспільно-історичного досвіду у вигляді соціокультурних норм, що склались у ході наукового пізнання. Вони представлені в навчанні у своїх розвинених і логічно завершених формах-поняттях, законах, загальних принципах тощо.

У концепції учбової діяльності, що розроблена Д.Б.Ельконіним [249] і В.В.Давидовим [42] у розвиток ідей Л.С.Виготського [45] учіння виділяється в самостійну суб'єктивну діяльність учня, мета якої – не засвоєння знань, умінь, навичок, а розвиток пізнавальних здібностей, який виступає як спеціально організований процес навчання. Таке науково-пізнавальне за своїм ти-



пом навчання вважається основним джерелом розвитку здібностей як особистісних новоутворень дитини в шкільному віці.

На відміну від дидактичної в концепції учбової діяльності розглядається не наукове знання, а структура діяльності, в яку входять компоненти знання, уміння, навички, що відносно самостійно здобуваються учнем.

І.С.Якіманська, віддаючи належне цій концепції, зазначає, що в ній не подоланий підхід до суб'єкта учіння як носія культурних зразків. У ній становлення особистості цілком визначається навчанням. Учень як суб'єкт, особистість виступає в концепції учбової діяльності як результат добре організованого навчання. Його самоцінність, своєрідність, особисті мотиви, цілі, смисли не включаються в ту нормативну науково-пізнавальну діяльність, що формується [252], [253].

Однак учіння, на відміну від навчання, є діяльність суто індивідуальна. Процес надбання має бути з самого початку (в будь-якій навчальній діяльності) зорієнтований на особистість дитини. Особистісно-орієнтоване навчання ставить особистість дитини в центр педагогічного процесу, воно має спочатку розкрити самотність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного, а потім узгодити з ним зміст і методи навчання. Навчання збагачує культурними цінностями суб'єктивний досвід, удосконалює його, а не відштовхує як несуттєвий. Учіння стає рівноправним джерелом освіти, самостійним, особистісно значущим його компонентом. Зміст наукових понять не просто укорінюється в свідомість кожного учня, а й узгоджується зі змістом, який притаманний учневі в момент його засвоєння.

В особистісно орієнтованому навчанні основна увага вчителя має бути спрямована не на результат засвоєння, а на процес його досягнення. У рамках цієї концепції необхідно розробляти психолого-педагогічні умови, що стимулюють учнів до використання та вибору найбільш раціональних, особистісно значущих засобів. А це потребує здійснення ряду заходів: спеціального конструювання учбового матеріалу; ілюстрації вчителем можливих варіантів такої роботи учнів, що стимулює їх використовувати різні засоби, не боячись

помилитися, створення ситуацій спілкування вчителя й учнів, в ході якого кожний учень може проявити ініціативу, творчість, суб'єктивну вибірковість у ході переробки учбового матеріалу тощо; розробки й використання нових критеріїв і методів оцінки шкільних досягнень з урахуванням не тільки того, якими знаннями оволодів учень, а й як організована його учбова діяльність тощо. При такому підході в центрі уваги постає не усереднений учень, а кожний школяр як особистість, у своїй самобутності, унікальності. Таким чином, якщо вчитель ставить за мету розвиток потенційних творчих можливостей дитини, формування її як творчої особистості, він повинен оволодіти тими формами, методами й засобами психолого-педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативогенних (креативних) рис особистості, а також тих додаткових мотивів, особистісних якостей, здібностей, які сприяють успішній творчій діяльності. Для цього й сам учитель повинен бути творчим, бо як добро виховує добро, так і творчість розвивається через творчість [189].

Проблеми, пов'язані з підготовкою вчителя до творчої педагогічної діяльності, знайшли своє відображення в роботах О.О.Бодальова [25], Л.В.Долинської [56], В.І.Загвязинського [62], Л.М.Зінченко [65], В.А.Кан-Каліка [73], Н.В.Кичук [76], П.Ф.Кравчук [92], В.А.Крутецького [96], С.Д.Максименко [120], О.Г.Мороз [157], М.Д.Нікандрова [167], М.М.Поташніка [165], В.А.Семиченко [203], Н.В.Чепелевої [240], Р.Х.Шакурова [243], Т.С.Яценко [258] та інших.

Перспективність "особистісного" напряму перебудови навчально-виховного процесу підтверджується розглядом ще одного із запропонованих проектів перетворення освіти, який має безпосереднє відношення до розвитку творчої особистості й пов'язаний з іменем В.С.Біблера [18]. Цей проект спирається на визнання провідної ролі спілкування у становленні особистості, що виявляється в так званій концепції діалог культур. В.С.Біблер та його однодумці запропонували оригінальну програму побудови школи XXI століття як школи діалогу культур. Автори концепції підкреслюють, що передача дитині сучасних знань і розвиток культури мислення, моральної культури

не різні завдання. Не готові знання, уміння, навички, чим традиційно займається сучасна школа, а культура їх формування та зміни, трансформації, перетворення мають стати предметом школи майбутнього. За В.С.Біблером, діалог об'єднує простір зовнішньої для індивіда культури цивілізації та внутрішній культурний простір особистості. Але діалог не тільки опосередковує їх, а й виступає засобом розвитку особистості як "людини культури", розвитку головних підструктур особистості – самосвідомості, інтелекту, досвіду, спрямованості тощо.

Важливим також є те, що творча особистість розглядається і в генетичному, віковому вимірі, в якому представлені онтогенетичні й філогенетичні аспекти розвитку культури – як джерела, як засобу і як результату формування особистості. Таким чином, дана концепція в методологічному плані найбільш широко охоплює особистість у процесі її розвитку, є значним кроком на шляху створення в майбутньому теорії розвитку творчої особистості.

Б.М. Теплов [222], Н.С. Лейтес [108] підкреслюють, що слід відрізняти здібності від задатків. Задатки в людини є природженими й утворюються лише завдяки анатомо-фізіологічним особливостям організму, вони лежать в основі розвитку здібностей. Самі ж здібності завжди є результатом розвитку. При визначенні задатків Б.М.Теплов пропонує не ототожнювати поняття "природних задатків" із поняттям "спадкових задатків". Розвиток здібностей здійснюється не прямолінійно. На окремих етапах розвитку можливі суперечності між здібностями та схильностями. Вчений підкреслював, що можливість успішного виконання певної діяльності зумовлюється не окремими здібностями, а своєрідним їх поєднанням, яке характеризує дану особистість. Кожна здібність змінюється, набуває якісно нового характеру залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей. Можливість успішного здійснення тієї чи іншої діяльності залежить від сукупності здібностей. Тому Б.М.Теплов розглядає поняття "обдарованості", визначаючи його як якісно своєрідну сукупність здібностей, від якої залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху в виконанні тієї або іншої діяльності. Проблема

обдарованості є проблемою якісною, а не кількісною. Психологія ставить метою дати засоби аналізу обдарованості людей у різних областях, а не прийоми вимірювання цієї обдарованості. Важливо усвідомлювати той факт, що різні люди мають різну обдарованість та різні здібності, які розрізняються не в кількісному, а в якісному відношенні. Однак не варто зовсім виключати можливість кількісного підходу при дослідженні категорій обдарованості та здібностей. Він може бути застосований лише в тому випадку, коли йде слідом за якісним аналізом, витікає з нього, ним визначається. Головне завдання психології обдарованості – не ранжування людей за рівнем їх обдарованості, а встановлення засобів наукового аналізу якісних особливостей обдарованості та здібностей. Дуже важливою є думка вченого про те, що здібності не мають меж у розвитку, вони можуть розвиватися безмежно, досягати високого ступеня обдарованості, тобто таланту, або найвищого її ступеня – геніальності. Практичні межі розвитку людських здібностей визначаються лише такими факторами, як тривалість людського життя, методи виховання та навчання тощо. Достатньо вдосконалити методи виховання й навчання, щоб межі розвитку здібностей, обдарованості одразу ж розширилися.

Обдарованість торкається всіх сторін психічного життя особистості. В число здібностей входять усі індивідуально-психологічні особливості у всіх сферах психічної діяльності особистості.

До питання про класифікацію здібностей пропонується підходити з позиції психологічного аналізу відповідних видів діяльності. З цієї точки зору доцільно розрізняти загальну та спеціальну обдарованість і відповідні здібності. С.Л.Рубінштейн [195] визначає спеціальні здібності як такі, що відносяться до окремих спеціальних областей діяльності. В рамках тих чи інших спеціальних здібностей виявляється загальна обдарованість людини, яка співвідноситься з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності. В усякій обдарованості, за Б.М.Тепловим [221], є і загальні, і спеціальні моменти. Проведений ним аналіз свідчить про те, що талант як такий є різнобічним утворенням людини. Мова йде не про існування в одній людині

різних обдарувань, а про складність і широту їх, таланту даної особи.

Н.С. Лейтес [110] багато уваги приділяє вивченню вікових передумов творчості. Серед розумово обдарованих дітей він розрізняє три категорії. Це, передусім, діти, які відрізняються надзвичайно швидким темпом розумового розвитку, високим рівнем інтелекту в цілому, що особливо помітно в дошкільному та молодшому шкільному віці. Іншу категорію створюють діти із звичайним рівнем інтелекту, але вони різко відокремлюються в певних видах занять, наприклад, у деяких напрямках науки або техніки. Ця категорія найчастіше зустрічається серед підлітків і старших школярів. До третьої категорії належать діти, які не досягають помітних успіхів у навчанні або творчих заняттях, але відрізняються неабиякими, своєрідними проявами інтелекту, наприклад, надзвичайно розвинутою пам'яттю, уявою, спостережливістю – їм притаманні властивості, котрі у подальшому можуть стати професійно важливими, надати їм перевагу в певних умовах життя та діяльності. Стосовно цієї групи дітей доцільно говорити про ознаки потенційної обдарованості.

Відносний характер дитячої обдарованості пояснюється, на думку Н.С.Лейтеса [111], темпом розумового розвитку, який у різних дітей неоднаковий, на що впливають особливості "дозрівання" мозку в його взаємодії з навчанням. Саме цю неоднаковість темпу розумового підйому і пов'язують при інших рівних умовах зі здібностями дитини, характеризуючи як обдарованих тих дітей, котрі завдяки цьому випереджають своїх однолітків. Однак цей показник не слід перебільшувати, оскільки темп розвитку з віком може змінитися. Поряд із віковими існують й індивідуальні передумови розбіжностей у розвитку здібностей, серед яких найбільше вивчені властивості типу нервової системи, котрі входять до складу природних основ розвитку здібностей, тобто до задатків. Вікові й індивідуальні передумови взаємодіють між собою, і за складним характером цієї взаємодії важко побачити дійсне значення ознак незвичайного інтелекту обдарованих дітей. Вчений застерігає, що існує і протилежний, порівняно з обдарованістю, тип вікового розвитку творчої особистості у дітей. Тому він пропонує точніше визначити явище ро-

зумової обдарованості в дитячому віці, використовуючи для назви цього явища термін "вікова обдарованість". Дитяча обдарованість – це не довічний дар, а феномен дитинства, який може мати і тимчасовий характер, залишаючись у дитинстві, але може й трансформуватись у дорослу обдарованість, у творчі досягнення в професійній діяльності, особливості особистості.

У зв'язку з цим виявлення творчої обдарованості у дітей за допомогою інтелектуальних тестів, а також тестів на креативність не повинно бути самоціллю, воно не дає підстав для абсолютного прогнозу творчого розвитку людини, а становить перший етап, початок роботи з обдарованими дітьми. Одноразові іспити дітей за допомогою цих тестів носять попередній, "розвідувальний" характер, тоді як дійсне виявлення, визначення обдарованості можливе лише в процесі творчої діяльності дитини. Найбільш важливим є те, щоб, спираючись на ці тестові дані, допомогти педагогу визначити шлях диференційованого навчання й виховання видатної дитини відповідно до її можливостей. Творчий потенціал дитини має визначатися, розкриватися і розвиватися в процесі спеціально організованого навчання та виховання, в умовах набуття й використання власного досвіду творчої роботи, залучення до реальних творчих справ.

У цьому плані Н.С.Лейтес привертає увагу до зарубіжного досвіду, для якого більш притаманна система практичної роботи з творчими дітьми, яка включає розробку та використання спеціальних навчальних програм, що розраховані на підвищення можливостей дітей, сприяють активізації та збагаченню їх інтелекту.

Важливі питання розвитку творчої особистості піднімаються в дослідженнях творчої обдарованості О.М.Матюшкіна [122]. Запропонована ним теорія дозволяє подолати однобічне уявлення про вищі здібності як переважно інтелектуальні та розкриває обдарованість як загальну передумову творчості в будь-якій професії, науці та мистецтві. Обдарованість утворює єдину інтегративну структуру, що виявляється на всіх етапах індивідуального розвитку та складається з певних структурних компонентів. До них належать:

- а) домінуюча роль пізнавальної мотивації вже в ранньому дитинстві;
- б) дослідницька творча активність;
- в) здатність до оригінальних рішень;
- г) можливість прогнозувати та передбачати;

д) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечує високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки. Вказана психологічна структура обдарованості зберігається з основними структурними елементами, що характеризують творчість і творчий розвиток людини.

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

Починаючи з 3-5 років дослідницька активність дитини набуває якісно нових форм і виявляється в самостійному становленні питань і проблем щодо нового та невідомого. Розширюється сфера дослідження, з'являється можливість досліджувати не тільки безпосередньо дане, а й певні неявні відношення, причини та наслідки.

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

У 8-12 років процес пошуків і досліджень завершується самостійним вирішенням дитиною більш складних проблем, відкриттям невідомих, не заданих елементів і відношень. Складність відкриття нового виявляється в доланні звичних підходів до вирішення проблем, це вимагає оригінальності, інтуїції тощо. Оригінальність утворює важливий структурний елемент обдаро-

ваності, що характеризує ступінь несхожості, нестандартності, раптовості запропонованого рішення порівняно з іншими стандартними рішеннями.

О.М.Матюшкін [122] попереджає, що розвиток таланту може бути загальмований, а іноді й загублений на будь-якому етапі вікового становлення дитини. Тому необхідна спеціальна психологічна допомога й підтримка творчої особистості в дитячі роки. Необхідно перейти від лабораторних досліджень і констатації наявності або відсутності обдарованості та творчого потенціалу до розвитку творчої особистості на основі спеціально організованих уроків творчості, психологічної підготовки творчого вчителя, здатного допомогти творчо обдарованим учням, до психологічної допомоги батькам, що виховують обдарованих дітей.

Як підкреслюють у своєму огляді проблеми О.М.Матюшкін і Д.А.Сіск [124], неадекватне розуміння вчителем особистості та розвитку обдарованої дитини призводить до помилок в оцінці дітей, які виявляють нестандартність у поведінці. Тому вчителі відмічають у них демонстративність, бажання усе робити по-своєму, впертість, істеричність, небажання та невміння наслідувати позитивним зразкам тощо. Дорослі часто оцінюють як відхилення від норми дивергентність та інші якості творчого мислення дітей.

Серед сучасних психологів, які займаються проблемою розвитку творчої особистості, слід насамперед назвати В.О.Моляко [135], який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Сутність концепції полягає у здійсненні такого типу виховання дітей, яке було б органічно пов'язане із систематичним вирішенням різноманітних творчих завдань в умовах естетично збагаченого середовища. Творча діяльність дітей має відповідати їх віковим можливостям, завдяки чому вона сприятиме підвищенню мотивації праці, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю здібностей кожної дитини.

На думку В.О. Моляко [138], розробка та втілення в життя даної концепції і мають бути тісно пов'язані із загальними тенденціями, що характеризують розвиток людини та людства в наступні десятиліття. Концепція базу-



ється на уявленні про людину як про творчу особистість, котра є самостійною у прийнятті рішення, в постановці значущих цілей та розробці програм власної поведінки. Творча особистість досягає суттєвого рівня інтелектуального розвитку та професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює власну відповідальність перед собою та суспільством. У зв'язку з цим мета виховання творчої особистості полягає саме в розвитку, формуванні вказаних якостей, що відповідають віковим та індивідуальним можливостям дітей, молоді, дорослих.

Учений пропонує три основні форми реалізації творчого виховання особистості. По-перше, це систематичне розв'язування дітьми різноманітних творчих задач в урочний та позаурочний час. При цьому діти мають орієнтуватися на досягнення оригінальних результатів при виконанні будь-якої діяльності, знаходження більшої кількості варіантів розв'язування кожної нової задачі, порівняння їх між собою, на вибір найкращого рішення за конкретними критеріями, такими як економічність, екологічність, естетичність тощо. Слід домагатися, щоб творчою була всяка діяльність дитини. В ряді випадків доцільно використовувати спеціальні прийоми творчого тренінгу або їх системи, наприклад, розроблену В.О.Моляко систему творчого тренінгу КАРУС. По-друге, необхідна максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності вихованців, сприяння засвоєнню ними національних, художніх надбань, творів народної творчості, світової культури. Мова йде не про поверховий потяг до краси, а про всебічне підвищення культури особистості учня. По-третє, доцільна постійна участь особистості в колективній діяльності, виконання різноманітних суспільно значущих справ як у школі, так і поза школою. Ця форма виховної роботи має підкреслити важливість соціально-психологічного фактору в розвитку творчої особистості [138].

Проведений нами огляд теоретико-експериментальних і концептуальних підходів до проблеми розвитку творчої особистості свідчить, з одного боку, про надзвичайну складність цієї проблеми, а з іншого боку – про неоднозначність шляхів її вирішення, що пропонуються в різних теоретичних до-

слідженнях.

Зважаючи на це, в майбутніх методологічних розробках цієї проблеми має здійснюватись зближення та взаємне збагачення різних підходів та створення єдиної теорії розвитку творчого потенціалу, яка ґрунтуватиметься саме на "особистісній" орієнтації теоретичних і експериментальних досліджень – за умов більш повного та глибокого розуміння природи творчої особистості. З усього попереднього випливає, що психологічне уявлення про особистість має відповідати загальнонауковим ознакам системи, таким як наявність цілісної структури елементів, взаємні зв'язки між ними, ієрархічна організація елементів, системоутворюючі фактори, вхідні та вихідні структурно-функціональні характеристики, рівень розвитку тощо. Також має бути врахована соціальна, психологічна, біологічна специфіка, що виявляється в наявному в особистості характері, самосвідомості, темпераменті тощо [189].

Особистісний підхід слід вважати найперспективнішим при вирішенні проблем виявлення та розвитку творчого потенціалу школяра. Такий підхід дає змогу використати накопичені у психології відомості й намітити нові напрямки дослідження і практичного застосування наукових і прикладних даних. При запровадженні вивчення та розвитку творчого потенціалу школяра маємо врахувати такі моменти:

1. Базувати особистісний підхід на цілісному уявленні про творчу особистість як сукупність певних психічних властивостей індивіда, якості, здібності якого взаємопов'язані між собою та утворюють ієрархічну організацію. Тобто при розвитку творчої особистості слід орієнтуватись як на інтелектуально-творчий потенціал індивіда, так і на цілісний творчий потенціал особистості.
2. У психології немає загальноприйнятого уявлення про психологічну структуру особистості, яке б відповідало вимогам системного підходу, а тому можна використати той варіант психологічної структури, який найкраще визначить створення універсальної моделі творчої особистості різних профілів. Надалі на її основі формувати індивідуальну мо-

дель творчої особистості, яка допоможе зробити роботу вчителів з учнями з розвитку творчої особистості більш цілеспрямованою, ніж загальна орієнтація на творчість.

3. Особистісний підхід потребує розробки та використання особистісно-орієнтованого комплексу методів вивчення, стимуляції, розвитку та реалізації творчого потенціалу. За допомогою цього комплексу педагог може визначати творчу індивідуальність особистості в розвитку, сприяти формуванню її індивідуального стилю творчої діяльності та поведінки.
4. Особистісний підхід мусить спиратися на уявлення про життєвий шлях творчої особистості, охоплювати важливіші періоди її становлення, враховувати цілісну будову творчого життя людини, прогнозувати, попереджати, виявляти та долати проблеми учнів, самим, запобігаючи втрат їх творчого потенціалу, надавати їм допомогу в здійсненні творчого розвитку.
5. Програми навчально-виховної роботи школи повинні бути спрямовані на реалізацію особистісного підходу, щоб забезпечити диференціацію та інтеграцію навчання та виховання учнів на рівні творчої особистості кожного школяра.

#### **1.4. Творчий потенціал і самореалізація особистості**

Людині й людству в цілому як роду властива творчість, яка в різні історичні епохи реалізується різною мірою. Особистість є структурною одиницею суспільства, яке створює певні об'єктивні умови для її творчих проявів. Та сама особистість здатна до творчого перетворення світу, бо на її рівні формуються й реалізуються дійсні людські можливості, з яких у кінцевому підсумку складаються можливості суспільства [172].

Творчість – вища форма людської діяльності. Для її розуміння важли-

во з'ясувати умови, причини й фактори виникнення та функціонування, особливості проявів на різних рівнях: особистісному й суспільному, а також взаємодії цих рівнів. Творчість на особистісному рівні можна розкрити за допомогою поняття "творчий потенціал", вивчення закономірностей формування й розвитку котрого є важливим завданням науки.

Феномен творчості – родова властивість людини, основа її творчого потенціалу. Творчість означає створення чогось нового, це відкриття об'єктивних суспільно важливих цінностей. Саме створення об'єктивної цінності з її характерними властивостями керує творчою думкою, визначає специфіку творчого процесу. Творчість слід розглядати не як специфічне самостійне утворення, котре існує поряд із продуктивною і репродуктивною діяльністю, а як внутрішню істотну властивість діяльності взагалі, яка виявляється в її конкретних формах.

Суспільство створює об'єктивні умови для формування й реалізації творчого потенціалу особистості, визначає його, але саме особистість є тією структурною одиницею суспільства, котра реалізує його завдання, функції та цілі. Саме на особистісному рівні формуються реальні людські можливості, котрі і є можливостями суспільства. Перехід від суспільства до особистості в розгляді творчого потенціалу передбачає також аналіз різних потенціалів, виявлення співвідношення і взаємозв'язку між ними.

Слід зазначити, якщо інтелектуальний потенціал є показником духовних продуктивно-перетворювальних можливостей суспільства, а творчий потенціал – реальним вираженням прогресивних досягнень у духовній та матеріальній сферах життя, то особистість, яка реалізує свою родову, соціальну сутність у конкретній діяльно-поведінковій формі, розкриває свої можливості в певних якісних проявах особистісних потенціалів: трудовому, інтелектуально-пізнавальному, морально-естетичному тощо, котрі інтегруються в поняття "творчий потенціал особистості" [172].

З поняттям "творчий потенціал особистості" близькі й тісно пов'язані поняття духовний потенціал і трудовий потенціал особистості. Початковим і

основоположним у процесі формування особистості слід визнати духовний потенціал, що розуміється як "інтегральна характеристика психічних можливостей (інтелектуальних, емоційних і вольових) її самореалізації" [172; 167]. Це поняття найбільш узагальнююче і об'ємне в генетичному й функціональному значенні. Духовний потенціал характеризує можливості, які визначаються рівнем соціального розвитку індивідуально-природних задатків людини, початок появи й формування котрих належить до ранніх періодів її життя. Залежно від конкретного завдання дослідження компоненти духовного потенціалу (особистісні, а також психофізіологічні можливості) можуть бути в різних варіантах включені в поняття "трудова потенціал", але його головна суть визначається саме "кваліфікаційним потенціалом". Творчий потенціал особистості не зводиться лише до сукупності знань, умінь і навичок; невід'ємною його частиною є ставлення до праці. Творчість у процесі праці не викликає, а передбачає раціональний, продуктивний підхід у різних сферах життєдіяльності людини.

Розглянемо поняття "творчий потенціал особистості", взаємозв'язок елементів його структури, сутність якої визначають рушійні сили особистості, умови й фактори удосконалення й розвитку. Вихідним у даному випадку є визначення творчого потенціалу, яке характеризує його як фонд, сукупність можливостей реалізації нових напрямків діяльності суб'єкта творчості. До структури творчого потенціалу слід віднести можливості суб'єкта, котрі ще не розвинуті в творчі здібності, власне творчі здібності; внутрішні (суб'єктивні) можливості, активізуючі реалізацію творчих здібностей; характер впливу суб'єкта на предмет творчості [143; 82].

Дослідники проблеми творчості відзначають, що здатність до творчості завжди має "відомчий" характер, належність до конкретної сфери діяльності, тому ступінь обдарованості людини, її нахили й здібності існують у нерозвинутому вигляді, і є лише передумовами творчих здібностей суб'єкта, для перетворення яких в актуальні можливості, що обумовлюються в творчому потенціалі, необхідні умови постійного відтворення творчого акту

[143].

Стосовно конкретної людини творчий потенціал визначається як інтегруюча властивість особистості, яка “характеризує міру її можливостей ставити й вирішувати нові завдання в сфері своєї діяльності, котра має суспільне значення” [149; 6]. При цьому результати цієї діяльності залежно від вагомості, новизни характеризують рівень використання творчого потенціалу. Творчий потенціал особистості – це відносно стійка система, така якість людини, котра характеризує її спрямованість у майбутнє. Можливості будь-якої людини завжди більше, ніж цього вимагає певний вид діяльності. Творчий потенціал особистості завжди більший за той, що фіксується, він ширше будь-якої конкретної діяльності. Це не просто констатація того, що дійсно існує, а й того, що існує як можливе. Творчий потенціал особистості характеризує особистість не лише з боку її спрямованості в майбутнє, а й з боку її дійсних, творчих потенцій, що реально виявляються.

Якщо розглядати творчий потенціал з боку його розвитку, процесуально, як сукупність можливостей, що розвиваються (саме такий підхід найбільш адекватно відтворює природу творчості), то слід насамперед розширити критерії оцінки творчого потенціалу й вимірювати його не лише новизною і вагомістю предметів-результатів творчої праці, а й тими позитивними змінами внутрішньо особистісної структури суб'єкта творчості, котрі визначають у процесі творчої самореалізації зміни в характері та змісті його життєвих проявів. За такого підходу слід акцентувати увагу на тому боці творчого потенціалу, який характеризує його як здатність людини до розвитку, створення нового, не зупиняючись на досягнутому рівні актуалізованих можливостей. Формування й ступінь реалізації цієї здатності визначається низкою внутрішніх і зовнішніх факторів, оптимальністю їх сполучення та узгодженням у життєдіяльності особистості. Щоб дослідити за допомогою внутрішніх (суб'єктивних) характеристик внутрішньо - особистісні фактори розвитку творчого потенціалу, уявимо розвиток творчого потенціалу у взаємодії рівнів структурної організації особистості, виділивши підструктури: природ-

ні передумови (загальна обдарованість, задатки); досвід (знання, вміння, навички); характерологічні особливості (самотійність, ініціативність, вольові якості); мотивація (саморегуляція) [149].

Розглядаючи взаємодію підструктур як процес формування творчого потенціалу особистості, можна побачити, що підструктури характеру виконують у цьому процесі функцію засобів відносно природних передумов, що сприяє перетворенню останніх у досвід творчої діяльності. Це і є творчі здібності, чи, точніше, властивості особистості, котрі визначають її творчі можливості, але це не "інтегруюча властивість" особистості, її здатність ставити й вирішувати нові завдання. Інтеграція відбувається в процесі саморегуляції особистості, котра спрямовує та програмує не лише розвиток творчих здібностей людини, а й підпорядковує цій меті всю її життєдіяльність [172].

У вказаному значенні творчі здібності, що становлять певну композицію властивостей особистості, є засобами розвитку творчого потенціалу відносно мети особистості, спрямовуючими розвиток і реалізацію цих здібностей у соціально-часовому аспекті.

Головна сутність "механізму розвитку" полягає в тому, що потреба розвитку виникає на вищих рівнях, тоді як засіб її задоволення – на нижчих. Творчість людини і є однією з характерних форм проявлення цього механізму. Тому без врахування характеристик ціннісної структури, її динаміки, спрямованості від сучасного в майбутнє неможливо адекватно оцінити творчий потенціал особистості, саме його суб'єктивні можливості. Останні повинні співвимірюватися з наявними конкретними умовами, які виступають як суспільно необхідні. Отже, поряд з особистісними можливостями необхідно враховувати об'єктивні можливості в значенні змінюваності предметної і соціальної дійсності [160].

Розгляд зовнішніх і внутрішніх умов, об'єктивних і суб'єктивних факторів творчого потенціалу передбачає співвіднесення його з конкретною діяльністю.

Аналіз аспектів діяльності дає можливість виявити основні фактори,

які визначають особливості формування, розвитку й прояви творчого потенціалу особистості. З одного боку, реальні умови творчості в конкретній діяльності можуть не відповідати суспільним вимогам і очікуванням, отже, будуть характеризуватись тим чи іншим ступенем складності об'єктивно виникаючих проблем реалізації творчого потенціалу, з другого, специфіка професійно-творчої діяльності, різні ролі в успішному її здійсненні спеціальних здібностей, знань, досвіду будуть пред'являти особливі вимоги до умов і часу підготовки особистості в досягненні творчо зрілого рівня.

На основі розглянутого можна зробити висновок: творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними умовами (можливостями), які сприяють формуванню, розвитку й реалізації творчих здібностей, так і її внутрішньо особистісними можливостями, ступенем залученості до творчої діяльності, які проявляються в різному ставленні до творчості (як до життєвої мети, засобу досягнення інших цілей, а в найбільш розвинутому вигляді – меті життя). Взаємодія цих можливостей, співвідношення їх з якісними характеристиками в соціально-часовому аспекті може відтворювати різні стани творчого потенціалу особистості в плані відносної (порівняльної) оцінки його динамічної природи; інтенсивний розвиток, збільшення, деякі зупинки і навіть зниження досягнутого рівня [143; 86].

Аналіз творчого потенціалу особистості не був би повним без врахування ще одного дуже важливого й маловивченого аспекту цієї проблеми: показником соціальної ефективності реалізації творчого потенціалу особистості слід вважати як її творчі досягнення в конкретному виді діяльності, так і досягнутий рівень життєтворчої культури в здійсненні власного життя [172].

До сфери творчого потенціалу особистості, його системи входять такі складові: задатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, а також у динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність виявів, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, потяг до створення нового, нахили до пошуку та розв'я-



зання проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних "масивів"; нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного вибору; вияви загального інтелекту – розуміння, швидке оцінювання та вибір шляху розв'язання, адекватність дій; емоційний "супровід" розумових процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на оцінювання, вибір, надання переваг; наполегливість, цілеспрямованість, переконаність, працелюбність, систематичність у роботі, прийняття сміливих рішень; творчі тенденції в роботі, вміння комбінувати, реконструювати, нахили до зміни варіантів, економне використання часу, матеріальних засобів тощо; інтуїтивність, здатність до найшвидших оцінок, розв'язань, прогнозів; порівняно швидке оволодіння робочими прийомами, технікою праці, ремісничою майстерністю; здатність виробляти особистісні стратегії й тактики під час розв'язання загальних і спеціальних нових проблем і задач, а також пошуків шляхів виходу із складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [143].

Процес реалізації, у ході якого потенційні можливості індивіда опредметнюються як у формі предметних результатів діяльності, так і внутрішньоособистісних якостях і станах, є діалектично протилежним творчому потенціалу особистості. За своєю сутністю самореалізація збігається з вільною свідомою діяльністю та виступає як внутрішній, суб'єктивний її зміст. Вона охоплює весь шлях внутрішньої, індивідуальної мети – від попереднього задуму її і аж до матеріального опредметнення. Самореалізація не приносить особистості почуття самозаспокоєності, бо не є одномоментною дією, а викликає потребу в здійсненні все нових можливостей, чи відбувається шляхом подолання себе заради себе самого [172]. Якщо процес самореалізації вихопити з живої тканини життя, він постане у спотвореному вигляді, у формі ізольованого акту діяльності, що переслідує одиночну мету і дає конкретний результат. Насправді процес самореалізації цілісної людини полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних можливостей і веде до перетворення особистості на суб'єкт життя. Отже, самореалізація особистості, як і цілепокладання, виступає важливим механізмом становлення й розвитку тво-

рчого потенціалу. Існуючи в єдності перервного й безперервного, кінцевого й нескінченного, самореалізація є перманентним станом високорозвиненої особистості. "Не мотиви, що лежать поза особистістю (гроші, кар'єра, престиж, чужа воля тощо), а її прагнення, наполеглива внутрішня потреба спонукає до самореалізації. Самореалізація в цьому розумінні виступає як безкорислива діяльність особистості, бо єдиний її зиск – прагнення до виконання своєї життєвої мети, до власного вільного розвитку. Реалізація цієї внутрішньої мети в процесі самоздійснення особистості і є досягнення нею внутрішньої свободи" [79; 137]. Розвиваючи цю думку, Л.М.Коган визначає самореалізацію як "свідомий цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності" [79; 147].

Найголовнішими умовами, в яких проходить розвиток творчої діяльності особистості як у плані формування творчого потенціалу, так і в плані самореалізації, є самопізнання й самооцінка особистості. Вони виступають обов'язковою передумовою не тільки процесів самовиховання й самоздійснення, але й кожного окремого акту цілепокладання. Справді, доки людина не визначиться в тому, що їй потрібно, якою вона хоче бути в ставленні до інших і до себе самої, які якості їй слід виховувати, а яких рішуче позбавлятися, доти недоречно говорити про свободу самоздійснення й цілісну самореалізацію такої особистості. Цілепокладання та подальше здійснення намічених життєвих цілей стають вільними за умов формування не лише "правильного" образу "Я" (тобто адекватне уявлення про самого себе, свій внутрішній світ, здібності й потреби), а й коли на його основі особистість розбудовує модель бажаного майбутнього й свідомо намагається віддати всі сили для втілення її в життя [172]. Окремо слід зупинитися на аспекті самопізнання. Воно входить до самовизначення, як неодмінна складова, і включає самоспостереження й самооцінку. Самоспостереження, в свою чергу, має дві сторони. Людина ніби збоку спостерігає за своєю практичною діяльністю й отримані результати співвідносить зі своїми цілями та настановами, а також із за своїми нею суспільними та груповими інтересами. З іншого боку, особис-

тість постійно апелює до власного "Я". За допомогою самоспостереження людина пізнає власну психіку зсередини, з'ясовує її індивідуальні особливості, спрямованість на вирішення завдань, які ставить перед собою вона сама і які ставить перед нею суспільство. "Я"-концепція існує в свідомості людини як певний зразок, який постійно використовується нею для порівняння "Я" з усім, що не є "Я" [172].

"Я"- концепція - досить стабільна структура, котра усвідомлюється лише частково. Під час дослідження рівнів структури "Я" психологами виділено безліч нюансів, проте існування двох рівнів "Я"-реального (який я є) та "Я"-ідеального (яким я хотів би стати) загально визнане. Ідеальне "Я" не менш важливе, ніж реальне, оскільки здійснює величезний вплив на поведінку та самопочуття суб'єкта. Та саме тому, що їх розходження є "зоною розвитку особистості", матеріалом для формування уявлень про самовдосконалення людини, воно так необхідне. Ряд стійких самооцінок, які є важливим компонентом самопізнання, особистість виробляє внаслідок спостережень за собою та аналізу свого стану, зіставлення реальної поведінки з вимогами "Я" – концепції. Самооцінка особистості дозволяє їй з'ясувати свій духовний та фізичний стан, свої стосунки із зовнішнім світом та іншими людьми. На цій основі здійснюється саморегуляція взаємовідносин та необхідна корекція поведінки. Та слід усвідомлювати, що самооцінка необхідна, проте її самої недостатньо для самостійної поведінки, а треба доповнювати соціальними оцінками [212].

Актуалізація людиною своїх можливостей та здібностей веде до розвитку, за висловом К.Роджерса, "повноцінно функціонуючої людини" [191; 165]. Тенденція до самоактуалізації притаманна будь-якому живому організму. Самоактуалізація – це прагнення живої істоти до зросту, розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей свого організму. К.Роджерс вважає, що прагнення до повної самореалізації є природженим у кожного з нас. Так само, як рослини розвиваються, щоб вирости здоровими, як насіння містить у собі прагнення стати деревом, так і людина схиляється

до того, щоб набути цілісності та найбільш повно реалізувати себе [280].

Прагнення до здорового розвитку не є домінуючою силою, котра зсуває убік будь-які перепони на своєму шляху. К.Роджерс бачить її як таку, що переважає й мотивує силу в людині, яка діє вільно, силу, котра не послаблена ні подіями минулого, ні теперішнього. Для вченого тенденція до самоактуалізації є не просто якимось одним спонуканням серед багатьох інших, а центром, на якому сфокусовані всі інші прагнення [280].

А.Маслоу [275] наголошував, що творчість є найбільш універсальною характеристикою людей, котрих він вивчав чи спостерігав. Описуючи її як невід'ємну властивість природи людини, вчений розглядав творчість як рису, що потенційно присутня у всіх людях від народження. Однак він також визначив, що більшість людей втрачають цю якість у результаті “окультурення”. На думку А.Маслоу, зважаючи на те, що здатність до творчості закладена в кожному з нас, вона не вимагає спеціальних талантів чи здібностей. Творчість – універсальна функція людини, котра веде до всіх форм самовираження. Вчений у загальних рисах визначав поняття самоактуалізації як “повне застосування талантів, здібностей, потенцій тощо” [277; 123]. Самоактуалізація – не стан, що захолов. Це діючий процес, при якому здібності індивіда застосовуються повністю, творчо. Звичайно, люди, які самоактуалізуються, дивляться на життя більш вільно. Вони не дуже емоційні й більш об'єктивні, вони не дозволяють надіям, страхам, а також спробам захистити своє “Я” зруйнувати ті уявлення, котрі вони винесли зі своїх спостережень. А.Маслоу виявив, що всі вони без винятку повністю віддають себе своїй роботі чи справі. У зростанні особистості важливі дві вимоги: присвячення себе чомусь більш високому, ніж власне “Я”, і успішне виконання сформульованої задачі. Креативність, безпосередність, сміливість, наполеглива праця, здатність уособитись, потреба в усамітненні, автономія, незалежність від культурних штампів і оточення, яка зберігає свіжість сприйняття, містичний досвід, почуття спільності з іншими, більш глибокі та взаємопроникаючі стосунки, демократичність, здатність розпізнавати мету й засоби, добре й погане, філо-

софський, незлобний доброзичливий гумор – це основні характерні риси людей, які самоактуалізуються.

Самоактуалізовані особистості постійно захоплені якоюсь справою, і захоплені настільки, що відмінності між роботою та задоволенням для них зникають. Вони присвячують своє життя тому, що А.Маслоу називає вищі цінності (такі, як істина, краса, добро, досконалість, цілісність) або метапотреби. Він описує вісім способів, за якими індивіди самоактуалізуються, чи вісім типів поведінки, що призводять до самоактуалізації: концентрація, вибір зросту, самопізнання, чесність, судження, саморозвиток, вершинні переживання, відсутність захисту для власного "Я" [276]. Це не дуже чітке, не суворо логічне міркування, але воно представляє кульмінацію поглядів ученого.

Таким чином, поняття "творчий потенціал" є ключовим в усвідомленні особистості як певної цілісності, що виражає взаємозв'язок, взаємовплив, взаємообумовленість цієї цілісності. Володіючи системоутворюючою властивістю, творчий потенціал виконує інтегруючу функцію в структурі якісних характеристик і в системі становлення особистості (ця теоретична умова сприяла виявленню нових можливостей функціонування й розвитку досліджуваної системи).

Творчий потенціал особистості як сукупність можливостей цілеспрямованої творчої діяльності виявляється через сутність сил, які розкривають себе завдяки творчим здібностям. Сутнісні сили, розкриваючи людину в якості суб'єкта творчості, виражають його універсальну перетворювальну сутність, динаміка й спрямованість котрої знаходить відображення в творчому потенціалі.

Ступінь розвинутої творчого потенціалу значною мірою визначається залученням особистості до конкретної діяльності, а інтенсивність його розвитку залежить від рівня пошукового "випереджувального" характеру діяльності й творчого наповнення її змісту. Особистість з розвинутим творчим потенціалом характеризується високим рівнем внутрішньої потреби в само-

реалізації і саморозвитку навіть за відсутністю зовнішніх причин. Неповним спонукальним мотивом її самоздійснення, внутрішньою причиною є активне ставлення до навколишньої дійсності та самого себе.

Фундаментальною основою процесу творчості є методологічний принцип діалектичного розвитку, а джерелом – протиріччя, долаючи яке й здійснюється творчий розвиток. Зміст творчого процесу виражається в єдності та взаємнообумовленості його продуктивної і репродуктивної сторін, що дозволяє розуміти творчість як процес і результат, розглядати взаємодію суб'єкта й об'єкта як джерело творчого акту, аналізувати особливості творчості особистості та обґрунтувати необхідність зміни статусу учня як суб'єкта діяльності в навчальному процесі.

В основі формування творчо розвинутої особистості учня цілісність розглядається як багатство конкретного, а стрижнева суть – розвиток творчого потенціалу учня на основі цілеспрямованого додання протиріч у всіх видах і формах навчально-пізнавального процесу.

Зовнішні та внутрішні причини творчого розвитку не лише взаємопов'язані й взаємозалежні, а мають відносно самостійний характер.

Підсумовуючи різноманітні погляди на природу творчості, визначимо головні поняття, які покладено в основу нашого дослідження. Креативність – властивість особистості, що виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, суб'єктивно чи об'єктивно, новими засобами, семантичними “стрибками”, новими конфігураціями дій або методів та ін. Емпірично креативність виявляється як головна компонента системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу, певним чином пов'язана з іншими властивостями особистості [201]. Це дозволяє її вважати одним із системоутворюючих факторів структури особистості, який впливає на рівень розвитку особистості та її самореалізації в майбутньому та обумовлює його.

Для активізації креативності необхідно створення особливого психічного стану особистості (емоційної, інтелектуальної, фізичної сфери), який сприяє творчому процесу. Робоче визначення поняття “Творчий стан” вклю-

час в себе одночасну активованість системи характеристик: ставлення до творчої проблеми як до виклику; установки на творчість; креативності, як риси особистості; системи предметних знань і навичок у межах творчої проблеми; емоційного стану радості та піднесення; пульсування уваги на зовні (на об'єктивне) і в середину (на суб'єктивне); загальмованість рис особистості, які блокують творчість; чітке уявлення про ціль творчої діяльності; загальна енергетизованість; тимчасове припинення дії стереотипів; швидка зміна погляду на проблему; інтенсивне бажання вирішити творчу задачу; не втомлене, тонізоване тіло; стан тимчасового розслаблення; достатньо довга концентрація на проблемі; коливання емоційного стану; переформулювання творчої проблеми мовою образів, слів, почуттів, рухів; уважність і чутливість до будь-яких асоціацій; розвинутий інтелект; вміння спрямовувати та утримувати увагу на окремих компонентах проблеми; вербальна гнучкість; використання випадкових подій та ін. [20].

Кожен компонент творчого стану підвищує ймовірність досягнення творчого результату. Для більшості його компонентів існують психотехнічні вправи та ігри, доступні для молодших школярів. Ми ставимо перед собою мету розробити методику соціально-психологічного тренінгу для одночасної активізації компонентів творчого стану. Більшість цих компонентів – результат спостереження, теоретичних міркувань, логічних суджень, які ми вважаємо за необхідне перевірити емпірично й доповнити розумінням конкретних якостей особистості, які підвищують рівень творчої самореалізації.

Під терміном “фактори креативності” ми розуміємо реальну особистісну конфігурацію властивостей, баланс яких або гальмує, або реалізує реальну творчу діяльність. Емпірично конфігурація виявляється як система латентних факторів багатовимірного простору властивостей і рис особистості. Цілком логічно порівняти їх структури в загальній популяції учнів і таких, що мають підвищений рівень творчого потенціалу. Конфігурація особистості останніх і є дійсними детермінантами креативності. Головною проблемою виявлення факторів креативності, ми вважаємо, відбір та вимірювання емпі-

ричних корелятив творчості [152].

Безумовно, про творчість необхідно говорити тільки в термінах імовірності, тобто повна детермінованість творчості (стовідсоткова гарантія творчих досягнень) виключена. Але, як свідчить педагогічний досвід та психологічні дослідження творчості, можливо достатньо високе підвищення творчої продуктивності за рахунок формування нових внутрішніх і зовнішніх умов діяльності молодших школярів. Метою нашого дослідження є пошук таких умов, включення їх до опису творчого стану особистості та розробка психотехнічних засобів їх ініціювання в учнів.

Під терміном “творчий потенціал” ми розуміємо внутрішню готовність дитини виконувати творчі дії. Емпірично “творчий потенціал” вимірюється як віддаленість дитини від центру кластеру учнів з високим рівнем творчих досягнень у багатовимірному просторі властивостей особистості. Таке геометричне уявлення ілюструє можливість впливу через фактори креативності на стан особистості методами психологічного тренінгу з метою переведення дитини в кластер творчих.

Наведені робочі визначення понять “Креативність”, “Фактори креативності”, “Творчий стан”, “Творчий потенціал” є підсумком аналізу літератури з проблеми творчості, на яких ґрунтується наше емпіричне дослідження умов та можливостей підвищення творчих досягнень молодших школярів на рівні латентних факторів творчості.

### **Висновки до розділу 1.**

1. Сучасний стан дослідження творчості характеризується інтегративними процесами зближення наукових поглядів на природу креативності на основі системного підходу.
2. Креативність – системний ефект взаємодії рис особистості, який виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, суб’єктивно чи об’єктивно новими засобами, новими конфігураціями дій або методів.



Емпірично креативність виявляється як головна компонента системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу.

3. Творчий стан – рідкісний, тимчасовий стан особистості з одночасною активованістю системи характеристик особистісної, емоційної, інтелектуальної, фізичної сфери, які сприяють творчому процесу.
4. Творчий стан може бути викликаний в собі людиною, або ініційований ззовні особливими умовами, психотехнічними вправами та іграми.
5. Фактори креативності – реальна особистісна конфігурація властивостей, баланс яких або гальмує, або стимулює реальну творчу діяльність. Емпірично – це система латентних факторів багатовимірного простору властивостей і рис особистості.
6. Творчий потенціал – внутрішня готовність дитини виконувати творчі дії. Емпірично вимірюється як дальність дитини до центру кластеру учнів із високим рівнем творчих досягнень у багатовимірному просторі властивостей особистості.
7. Творча продуктивність – ефект взаємодії креативності, проблемної ситуації, індивідуального досвіду, системи факторів креативності, особливого, творчого стану особистості.
8. Підвищення ймовірності високої творчої продуктивності підростаючої особистості можливе цілеспрямованим впливом на існуючі та формуванням нових внутрішніх і зовнішніх умов актуалізації творчого потенціалу.

Зміст I розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Воронюк І.В. Творчий потенціал і самореалізація особистості молодшого школяра: Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, Випуск 11, 2000. – С. 313-319.
2. Воронюк І.В. Проблема вивчення креативності в зарубіжній психології // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного на-

укового Центру АПН України. - № 1, січень-лютий, 2001. – С. 45-48.

3. Воронюк І.В. Діагностика та розвиток креативності менеджера освіти в системі підвищення кваліфікації: Метода. Збірник наукових праць. Випуск “Аспекти”/ За ред. М.Ф. Бойка. – К.: ТОВ “Між-нар. Фін. Агенція”, 1998. – С. 7-10.
4. Воронюк І.В. Психологічні аспекти оцінки рівня сформованості творчої особистості учня: Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 16. – Херсон: Айлант, 2000. – С. 107-109.

## РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний стан вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу дітей вказує на необхідність синтезу різноманітних поглядів на детермінацію їх творчості не тільки теоретичними, а й емпіричними методами. Ми обрали послідовний багатовимірний емпіричний системний підхід у дослідженні проблеми розвитку творчого потенціалу молодших школярів, де головним критерієм цінності результату дослідження виступає реальне підвищення вірогідності творчої самореалізації молодшого школяра.

У другому розділі розкриваються особливості та роль творчої компоненти особистості молодших школярів у системі навчально-виховного процесу в школі, у становленні та розвитку особистості дитини. Висвітлюються основні підходи до розгляду проблеми формування креативності особистості в молодшому шкільному віці.

Висвітлено методичні засади дослідження та дано короткий огляд методів та конкретних методик дослідження, викладено результати статистичної обробки методами варіаційного, кореляційного, кластерного й факторного аналізу емпіричних даних констатуючого експерименту та їх інтерпретації.

Розглянуто результати вивчення внутрішніх психологічних закономірностей творчості молодших школярів

### 2.1. Особливості прояву творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку

Формування та розвиток творчої особистості дитини починається з перших днів її життя. Якщо дитина фізично здорова і її розвитку приділяється достатньо уваги, то потенційні можливості дитини, її креативна сутність розвивається ефективно. Для спрямованості творчої активності дітей

на результативну творчу діяльність дорослі паралельно з розвитком креативних рис дитини повинні формувати в неї додаткові мотиви, особистісні якості, здібності, які б у подальшому забезпечили їй успіх у творчій діяльності. Існує думка, що дитина лише готується до справжнього життя в майбутньому. Але це не так. Це стосується і молодшого шкільного віку. Саме в цей період іде подальший розвиток особистості, характеру, мислення, мови, продовжується тривалий процес пізнання. Найціннішим є індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, своєрідність здібностей, потенціальних можливостей дитини.

Існує точка зору, що кожна дитина розумна й талановита по-своєму, що серед нормальних дітей немає жодної нездібної, бездарної, однак у кожній дитини думка розвивається своєрідними шляхами. Важливо, щоб цей розум, ця талановитість стали основою успіхів у навчанні, щоб кожен учень не вчився нижче своїх здібностей і можливостей.

У зв'язку з цим особливі вимоги висувають до вчителя. Необхідне психологічне розуміння дитини, того, що відбувається в її душі, про що вона думає, що відчуває. Без творчого вчителя немає творчого учня. "Як лікар досліджує величезну кількість факторів, від яких залежить здоров'я людини, так і педагог повинен досліджувати духовний світ дитини" [212; 100], оскільки індивідуальність кожної дитини неповторна. На вчителя покладаються великі обов'язки, потрібна висока майстерність у роботі. Щоб по-справжньому любити дитину, треба її знати, розуміти її душу, причини тієї чи іншої поведінки, уважно оцінювати її вчинки, поважати особистість.

У молодшому шкільному віці центром життя виступає система "дитина – вчитель", яка визначає ставлення до моральних вимог. Педагог втілює вимоги суспільства до школяра, є носієм принципу "всі рівні перед законом", уособлює систему однакових еталонів, що ґрунтуються на чітких критеріях мір оцінки. Внаслідок цього байдуже або суперечливе ставлення вчителя до правил співжиття гальмує розвиток внутрішніх орієнтирів зростаючої особистості.

Створюючи сприятливі умови для розвитку дитини в школі, педагоги повинні чітко уявляти її найбільш важливі здібності й уміння, якісні особливості та особливості мотиваційної сфери, які підлягають розвитку й ведуть до формування творчої особистості, до розкриття потенційних можливостей кожної дитини [138]. В.О.Моляко до них відносить:

**1. Особливості мотивації:** адекватна Я-концепція; потяг до процесу творчості; творчий інтерес; бажання бути визнаним, отримати високу оцінку діяльності, здатність до дослідницької діяльності; потяг до пошуку нової інформації, фактів. **2. Особистісні якості:** сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; впевненість у своїх силах і здібностях; незалежність поведінки; повага до інших; емпатійність у ставленні до людей; терпиме ставлення до особливостей інших людей; цілеспрямованість; наполегливість; вміння довести почату справу до кінця; працелюбність; вимогливість до себе; почуття гумору; задоволення від процесу творчості; спостережливість; терпляче ставлення до критики; енергійність; чесність, прямота суджень; товариськість; самовідданість; впевненість у ситуації невизначеності й хаосу; скептицизм; гордість, почуття власної гідності; почуття прекрасного; чутливість у процесі аналізу моральних проблем; емоційна активність; розвинена інтуїція. **3. Здібності:** проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до винахідництва, дослідницької діяльності; вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; розвинене уявлення, фантазія; здатність до виявлення протиріч, подолання інерції мислення, виділення основного, всебічного описання явищ та процесів, вміння пояснювати, доводити, обґрунтовувати, робити висновки; вміння переносити знання та досвід у нові ситуації; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, приховані взаємоподії; здатність до самоуправління, до міжособистісного спілкування, до подолання конфліктних ситуацій.

Основними новоутвореннями молодшого шкільного віку є довільність психічних процесів та їх інтелектуалізація, усвідомлення дитиною динаміки своїх змін, виникнення здатності до планування та виконання дій у внутріш-

ньому плані, уміння немовби збоку розглядати та оцінювати свої думки та дії, поява рефлексії – уміння об'єктивно аналізувати свої судження та вчинки з погляду їх відповідності задуму та умовам конкретної діяльності. У 6-10 років виробляються адекватні оцінки та самоконтроль як важливі форми самосвідомості, усвідомлюється певне коло своїх обов'язків і прав, формується реалістичний образ – Я.

Саме на цьому віковому етапі з'являються ті якості психіки дитини, котрі будуть визначальними у формуванні творчого потенціалу за відповідних умов навчання й виховання. Важливу роль у розвитку творчого потенціалу дитини відіграє соціальне середовище: як воно сприймається дитиною, наскільки батьки та педагоги можуть зрозуміти творчу дитину й створити відповідну програму її розвитку. Такі діти часто надають перевагу спілкуванню з товаришами, старшими за віком, інтуїтивно знаходять у них гідних співрозмовників і дійсно отримують можливість вирішити якісь проблеми, знаходять відповідь на питання, які цікавлять.

Слід пам'ятати, що в цьому віці творча активність дитини може бути прихована відсутністю зовнішнього проявлення: дитина може бути скутою на уроках, у контактах з однолітками, може здаватись недостатньо кмітливою, в той же час її творчі здібності значно вищі, ніж у інших дітей. В нашій роботі також робився акцент на цій тезі. Часто діти, активні на уроках, які легко засвоюють нові знання, при виконанні запропонованих творчих завдань поводитись досить пасивно, не виявляли ніякого інтересу до роботи. І, навпаки, діти "тихі", "непомітні", "сором'язливі", що нічим особливим не відрізняються, показували блискучі результати. Вони виявляли бажання продовжувати, з задоволенням виконували запропоновані завдання, легко та швидко створювали нові предмети, проявляли при цьому нестандартність у висуванні задумів [138].

У практиці шкільного навчання також помічено, що, в силу особистісних особливостей креативні діти найбільш чутливі до неадекватних оцінок, несправедливих і негативних впливів з боку дорослих і однолітків. За останні

два десятиріччя, як ми вже говорили, в американській психології з'явилося багато робіт, присвячених особливостям невиявлених та заблокованих системою шкільного навчання творчих дітей. За даними Е.Торренса, біля третини відрахованих із шкіл як нездатних до засвоєння знань, погано встигаючих, складають діти творчі. У роботах Дж.Гілфорда показано, що до кінця шкільного навчання багато креативних дітей відчувають важкі стани депресії, змушені маскувати від ровесників та дорослих свій високий творчий потенціал.

Творчі діти відчувають "дискримінацію" в школах за відсутністю диференційованого навчання, через зайву уніфікацію програми, в котрій погано чи зовсім не вивчаються індивідуальні можливості засвоєння знань; значно швидше проходять початкові етапи розвитку інтелекту й виявляють опір усім видам нетворчих робіт, що оцінюється вчителем як упертість, лінь, тупість. Проблема в тому, що сама творча дитина без спеціальної допомоги психолога чи кваліфікованого педагога не може зрозуміти причини свого внутрішнього негативного настрою й опору. В початкових класах, де проводилось наше дослідження, класоводи – молоді, творчі, зацікавлені люди, котрим не байдужий подальший особистісний і творчий розвиток їх учнів. Кожний з них працює за самостійно обраною методикою розвитку творчості учнів.

Ми розглядаємо творчість із точки зору продукту творчого процесу, творчих здібностей і особливостей творчої особистості. Дослідження, спрямовані на вивчення творчих здібностей і сутності творчої особистості, дають можливість зрозуміти особливості цієї особистості й розкрити взаємозв'язок між творчістю та інтелектом. Більшість спеціалістів з проблеми творчості підкреслюють, що зв'язок між інтелектом і творчістю нелінійний. Це означає, як зазначалось попередньо, що не завжди високий рівень інтелекту корелює з високим коефіцієнтом творчості, а значить рівень творчості, що реалізується в новому та оригінальному продукті, може бути пов'язаний із середнім інтелектом. У рамках загальної характеристики взаємозв'язок творчих та інтелектуальних здібностей можна виразити наступною схемою:

- 1) **високий розвиток творчого потенціалу досягається за умови достатньо розвинутого інтелекту й достатнього обсягу знань (IQ =120) ;**
- 2) **при достатньо високому інтелекті (IQ=115-120) творчість стає незалежною величиною;**
- 3) **при дуже високому інтелекті (IQ=170-180), як і при низькому, між креативністю та інтелектом частіше взаємозв'язок негативний.**

Дослідники стверджують, що є два типи людей – високотворчі та малотворчі. Тобто кожна людина володіє творчим потенціалом (так, як і кожний, за винятком психічно хворих, має інтелект). Однак міра творчого потенціалу різна. Креативність, як індивідуальна особливість дитини, проявляється як здатність відмовлятися від стереотипних засобів, способів мислення й вирішення задач: побутових, навчальних, соціально-моральних тощо. В.О.Моляко виділені 4 основні фактори креативності: 1 – оригінальність - здатність продукувати нові ситуації, незвичні відповіді та рішення, нестандартність; 2 – семантична гнучкість - здатність виділяти функції об'єкта й пропонувати різні способи його використання; 3 – образна адаптивна гнучкість як здатність змінювати форму об'єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості; 4 – семантична стихійна гнучкість – здатність знаходити різноманітні ідеї у відносно обмеженій ситуації. Запропонована вченим схема творчості відображає сутність творчості дітей. У процесі свого розвитку дитина оволодіває тими необхідними способами орієнтації у навколишній дійсності, за допомогою яких людина може стати творцем. Ці здібності діти нарошують у вільній грі, навчальній і трудовій діяльності, спілкуванні. Так, наприклад, творчість у грі дозволяє дитині створювати будь-який продукт, реалізовувати бажаний задум, продукувати безліч ідей. Дитина відчуває себе вільною, вона не обмежена досвідом, знаннями, якимись заборонами, що не дозволяють вільно розпоряджатись матеріалами, об'єктам тощо. Через такий тренінг проходить кожна дитина і кожній він необхідний, оскільки маючи



можливість вільно розпоряджатись об'єктом, дитина навчається бачити не лише стандартні способи його використання. Якщо порівнювати викладену вище чотирьохфакторну теорію "дорослої" творчості з проявленням творчої діяльності дітей, то не можна не побачити схожості між дорослою й дитячою творчістю [138]. Порівняння факторів дорослої й дитячої творчості показує, що:

1. Оригінальність як здатність продукувати окремі ситуації, незвичайні рішення проявляється на рівні дитячого віку в різних видах діяльності дітей, в їхніх іграх. Але якщо оригінальність кінцевого продукту для дитини має винятково суб'єктивну вагомість, то дорослий, створюючи продукт творчості, орієнтується на об'єктивну його вагомість. Що ж стосується змістовно - психологічного, внутрішнього боку, то різниці немає – кінцевий продукт відповідає вимогам оригінальності.

2. Семантична гнучкість як здатність виділяти функцію об'єкта й пропонувати його нове виконання. Практично це нестандартне "бачення" об'єкта, використання його функцій у якійсь новій ситуації.

3. Образна адаптивна гнучкість як виділення функції об'єкта і вміння змінити його форму так, щоб побачити його нові можливості. Більшість нових оригінальних розробок теж засновані на цій особливості. Скажімо, створення літака, човна, корабля й тому подібного обумовлено схожістю корабля з рибою, літака з птахом тощо.

4. Семантична стихійна гнучкість як складова творчості такою ж мірою чітко проявляється в дитячому віці в формі підвищеної чутливості до мови. Дитина ставиться до мовних форм – слова, вислову, викладеного тексту як до "живих" об'єктів. Тут мається на увазі той відомий факт, що діти, на відміну від дорослих, припускають і "бачать" конкретні образи. Так, наприклад, одяг у дитини асоціюється з тим конкретним пальто, сукнею, шапкою – речами, які вона одягає вдома; меблі – це конкретний стілець, стіл тощо. Таке образне сприйняття мовного матеріалу і є основою так званої творчості дітей. З іншого боку, дитина дуже жваво реагує на словесні рими, мовну репліку, що відо-

бражається в особливому інтересі дітей до віршів, скоромовок, пісень. Такий інтерес дітей до мовлення проявляється у віршуванні. Отож, словотворчість і віршування – це відображення в дитячому варіанті творчості семантичної гнучкості [138].

Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає мислення. Завдяки цьому інтенсивно розвиваються, перебудовуються власне мислительні процеси й від інтелекту залежить розвиток інших психічних функцій. Однак саме поняття інтелекту досить неоднозначне. У вітчизняній і зарубіжній психології визначення співпадають. Термін "інтелект" (пізнання, розуміння) використовується в широкому розумінні як сукупність усіх пізнавальних функцій людини: від відчуттів і сприймання до мислення. У вузькому розумінні "інтелект" – власне мислення. Термін цей характеризує специфіку людської психічної діяльності – здатність фіксувати закономірні зв'язки й стосунки між предметами, явищами навколишньої дійсності.

У молодшому шкільному віці завершується перехід від наочно – образного до словесно-логічного мислення. У дитини з'являються логічні роздуми, вона використовує операції. Однак це ще не формально-логічні операції, а конкретні, бо вони можуть застосовуватись лише на конкретному, наочному матеріалі. Шкільне навчання будується таким чином, що словесно – логічне мислення отримує перевагу розвитку. Якщо в перші два роки навчання діти багато працюють з наочними зразками, то в наступних класах обсяг такого роду занять скорочується. Образний початок усе менше й менше виявляється необхідним у навчальній діяльності при засвоєнні основних шкільних дисциплін. Це відповідає віковим тенденціям розвитку дитячого мислення, але й збіднює інтелект дитини. Слід на уроках розвивати наочно-образне мислення не меншою мірою ніж словесно-логічне [100].

У кінці молодшого шкільного віку (і пізніше) проявляються індивідуальні відмінності: серед дітей психологами виділяються групи "теоретиків" чи "мислителів", котрі легко вирішують навчальні задачі в словесному плані; "практиків", котрим потрібні опора на наочність і практичні дії; "художни-

ків" з яскравим образним мисленням. У більшості дітей спостерігається відносна рівновага між різними видами мислення [8].

У процесі навчання в молодших школярів формуються наукові поняття. Вони суттєво впливають на становлення словесно-логічного мислення. Для того, щоб їх засвоїти, діти повинні мати достатньо розвинуті життєві поняття на основі власного досвіду кожної дитини. Життєві поняття – це нижчий понятійний рівень, наукові – вищий, що відрізняється усвідомленістю та довільністю. Наукове поняття в процесі засвоєння проходить шлях від узагальнення до конкретних об'єктів. Оволодіння в процесі навчання системою наукових понять дає можливість говорити про розвиток у молодших школярів основ понятійного чи теоретичного мислення. Теоретичне мислення дозволяє учню вирішувати задачі, орієнтуючись не на зовнішні, наявні ознаки та зв'язки об'єктів, а на внутрішні, істотні властивості й відображення. Розвиток теоретичного мислення залежить від того, як і чому вчать дитину, тобто від типу навчання [100].

До мислительних компонентів відносять дивергентне – творче, нешаблонне мислення. Таке мислення інваріантне, найчастіше інтуїтивне, на відміну від конвергентного-логічного й послідовного за здатністю вирішення якоїсь проблеми. Дивергентне мислення має певні особливості: воно спрямоване на пошук нез'ясованого, виходить за межі існуючих стандартів, шукає незаних шляхів, знаходить декілька варіантів вирішення певної проблеми, намагається з нових позицій розглянути відоме й усталене. Це мислення тісно пов'язане з активністю пізнавальних процесів та високою чутливістю сенсорики. За Дж.Гілфордом [267], дивергентне мислення характеризується такими особливостями як:

- легкість і продуктивність – тобто те, наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості (ідеї, думки, об'єкти тощо);
- гнучкість – здатність до швидкого переключення з однієї проблеми на іншу або їх об'єднання;
- оригінальність – своєрідність мислення, незвичність підходу до про-

блеми, її нове вирішення;

– точність - стрункність мислительних операцій щодо проблеми, яка виникла, вибір адекватного рішення, відповідного до поставленої мети.

Ці якості дивергентного мислення наче протидіють конвергентному, що зорієнтоване на знання, логіку, певну послідовність, оперує чіткими логічними категоріями і підводить під них існуючу проблему, намагаючись вирішити її відповідно до певних правил, законів, формул. Залежно від того, яке мислення переважає, діти можуть бути творчими і репродуктивними, більшою чи меншою мірою.

Можна сказати, що розвиток інших психічних функцій (сприймання, пам'яті, уваги, уяви) залежить від розвитку мислення.

Характеризуючи творчу дитину в цілому, можна констатувати такі її особливості [138]:

1. **Інтелектуальний потенціал – гнучкість, швидкість, точність, дивергентність, економічність мислення; цупкість зорової, слухової пам'яті, здатність до наслідування; жива уява; тривала концентрація й зосереджена увага.**
2. **Допитливість – внутрішня пізнавальна мотивація; відчуття нового.**
3. **Ініціатива – постійна активність і зайнятість; велика працездатність; любов до ризику; любов до труднощів.**
4. **Незалежність, самостійність, прагнення до самовираження, віра в свої сили, критичність, реалістичність самооцінки.**
5. **Наполегливість, відданість задачі, почуття напруженості.**
6. **Передбачення, створення еталонів. Ігнорування можливостей свого розвитку.**
7. **Оригінальність, творчість: нестандартні рішення, прагнення до творчих задач та занять, винахідливість.**
8. **Ерудиція, високий рівень мовленнєвої виразності, багатий словниковий запас, компетентність, систематизовані та міцні знання.**

**9. Психосоціальні характеристики: почуття справедливості, потяг до лідерства, почуття гумору.**

На основі цієї шкали В.О.Моляко виділив ознаки, які відрізняють творчу дитину:

- 1. Активна, завжди чимось зайнята. Вона прагне працювати більше за інших, займає себе сама завданою програмою.**
- 2. Наполегливо переслідує поставлені перед нею цілі, вимагає додаткової інформації від дорослих, дуже багато задає питань.**
- 3. Хочє вчитись, багато знати, досягти успіхів. Заняття приносять задоволення, не сприймає заняття та навчання в школі як “наси́льство” над собою.**
- 4. Здатна краще за інших займатись самостійно (наполегливо та завзято вимагає інформації про об’єкти, в умовах шкільного навчання самостійно працює з літературою).**
- 5. Уміє критично розглядати навколишню дійсність та прагне проникнути в суть явищ, не задовольняючись поверховими поясненнями, навіть якщо вони для одноліток здаються достатніми.**
- 6. Задає безліч питань, зацікавлена в задовільній відповіді на них.**
- 7. Заняття в школі для неї цікаві тоді, коли використовується проблемний матеріал; ровесники ж надають перевагу вивченню добре сформульованого й зрозумілого матеріалу.**
- 8. Порівняно з однолітками вона краще вміє розкривати ставлення між явищами та їх причинами, знаходити спільне в об’єктах, маніпулювати логічними операціями, систематизувати, класифікувати.**
- 9. Творча дитина ставить задачі, виконання яких вимагає відстрочки часу. Тобто мотивація діяльності має дальню перспективу [138].**

Кожна дитина – це неповторна індивідуальність, тому вона характеризується своїм унікальним набором наведених якостей, який і буде визначати рівень її творчих досягнень та можливостей. У молодших школярів ці якості проявляються нерівномірно, на різних рівнях, деякі й зовсім відсутні. Для

стимулювання розвитку рис, які сприяють успішній творчій діяльності, потрібно, перш за все, їх вивчити, необхідно приділяти увагу більш яскравим, значущим рисам та здібностям, які для розвитку творчих можливостей учнів мають першорядне значення.

## 2.2. Багатовимірний системний підхід у дослідженні проблеми творчої самореалізації молодших школярів

В останні роки в Україні, можливо внаслідок розчарування абстрактністю психологічних теорій, які неможливо впровадити, значно зросла кількість педагогічних експериментів по перевірці та впровадженню різноманітних розвиваючих програм, методів і педагогічних прийомів виховання. Логіка педагога-дослідника дуже прагматична: якщо конкретна нова методика або методичний прийом прискорює розвиток особистості, рівень та якість знань хоч на декілька процентів, то він автоматично використовується в педагогічній практиці. З погляду психодіагностики й психометрики педагог-дослідник експериментально перевіряє ріст імовірності підвищення цільових показників. Формальним показником цінності нової методики в одномірному експерименті виступає коефіцієнт детермінації, який вираховується як квадрат коефіцієнту кореляції цільового показника та нового методичного фактора – педагогічної методики. У випадку багатовимірного дослідження коефіцієнтом детермінації є квадрат коефіцієнту множинної кореляції прогностичних показників і цільового [128]. Таким чином, використаний нами системний багатовимірний емпіричний підхід повністю співпадає з потребами педагогічної практики й логікою типових педагогічних досліджень.

Сучасний стан психолого-педагогічних досліджень характеризує перехід від одномірних до багатомірних експериментів. Ми спираємось на теоретичну модель багатовимірного дослідження латентних факторів особистості, яку запропонували й обґрунтували Мельников В.М., Ямпольський Л.Т. [128]. Систематизація психологічних знань про особистість може бути умов-

но розділена на дві історичні фази: клініко-психологічну та експериментальну. Клініко-психологічна фаза є фазою організованих спостережень і вербальних теорій. Вона виникла як прагнення лікувати й коригувати форми поведінки, що відхиляються. Ця фаза залишила нам у спадщину багато відомих імен (А.Адлер, В.Бехтерев, В.Блейхер, П.Лазурський, З.Фрейд, К.Юнг і ін.) і самобутніх теорій. Будучи науковими за своїми цілями, ці теорії досягли популярності, не маючи обґрунтованості, оскільки експеримент використовується в клініко-психологічній фазі дослідження лише імпліцитно. Вимір тут замінений спостереженням, збір даних – добором показових випадків, статистична обробка - змістовною інтерпретацією.

Однак така бідність експериментальної процедури дозволяє маніпулювати великим числом пояснюючих перемінних. Важливо, що прихильники клінічного методу намагаються звести в єдину систему всі перемінні, необхідні для формування понять про особистість, без яких неможливо прийти до встановлення реальних закономірностей.

Експериментальна фаза виникла як реакція на вербальний характер клініко-психологічного методу дослідження. Ця фаза кількісного й експериментального дослідження особистості із самого початку чітко розділилася на два плани: двовимірний і багатомірний. Обидва підходи дозволяють вивчати взаємозв'язок між перемінними, але різними способами.

Двовимірний експеримент є, власне кажучи, сліпим перенесенням у психологію методу дослідження, прийнятого у фізичних науках. Він припускає виділення залежної і незалежної перемінних за допомогою експериментального контролю або за допомогою рандомізуючих процедур. У багатомірному експерименті одночасно статистично враховуються усі вимірювані фактори, взяті у всій їхній життєвій повноті [128].

Прихильники двовимірного експериментального методу вважають, що виділення двох перемінних необхідне для вивчення психологічного феномена в чистому виді. На їхню думку, при такому підході усуваються впливи процесів, що одночасно відбуваються, однак упускається з виду той факт, що

досліджуваний психічний феномен ніколи не протікає ізольовано. Поведінка складна й визначається безліччю внутрішніх і зовнішніх факторів. З цієї причини намагаються сформувати дві групи особистостей, ідентичних у всіх відносинах, крім одного, й поставити їх в однакові умови неможливо навіть у лабораторному експерименті. Тому замість усунення нецільових ефектів доцільніше їх вивчити. Цей принцип і покладений в основу багатомірних методів дослідження.

Багатомірний експеримент вимагає виміру сукупності супутніх ознак, незалежність яких заздалегідь невідома. Аналіз зв'язків між досліджуваними ознаками дозволяє виявити невелике число прихованих структурних факторів, від яких залежать варіації, що спостерігаються у вимірюваних перемінних. Такий підхід базується на апіорних розуміннях, що вихідні ознаки – це тільки поверхневі індикатори, що побічно відбивають сховані від прямого спостереження риси особистості, знання яких дозволить просто й зрозуміло описати індивідуальну поведінку. Оскільки прихованих ознак значно менше, ніж поверхневих, то навіть повний опис особистості є зручним для практичного використання.

Таким чином, багатомірний підхід до дослідження особистості може розглядатися як синтез двох форм розвитку особистісних досліджень. Він дозволяє об'єднати переваги цілісного підходу, властивого клінічному методу з перевагами метричного підходу, властивому двовимірному експерименту. У силу цих особливостей багатомірний підхід успішно застосовується в тих областях, де людська поведінка розглядається в природних умовах. Того, чого неможливо досягти прямою маніпуляцією залежних і незалежних перемінних, можна домогтися за допомогою більш складного статистичного аналізу всієї безлічі істотних перемінних. Головною перевагою багатомірного підходу є його ефективність у дослідженні реальних ситуацій без ризику їхніх перекручувань чи забруднень побічними впливами, що виникають при створенні штучних експериментальних умов.

На жаль, незважаючи на очевидні переваги багатомірного експерименту,

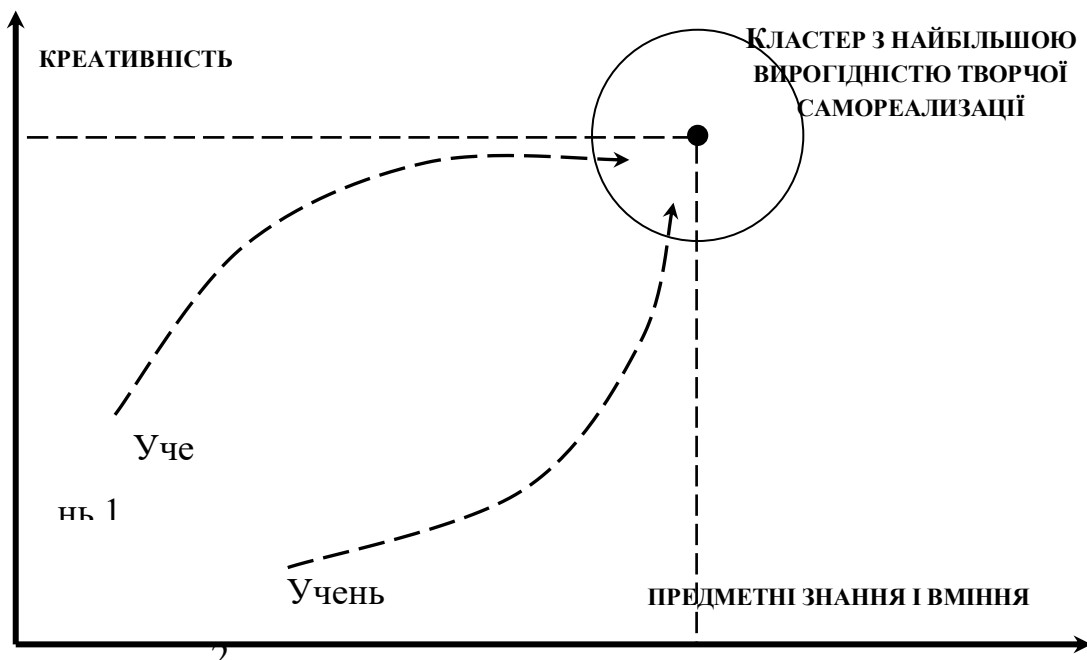


психологи ще недостатньо усвідомлюють його потенційні можливості. Це зумовлюється двома чинниками: по-перше, нездатністю вирватися зі звичних стереотипів про правила проведення досліджень, по-друге, малою кількістю серйозних публікацій з теорії багатомірних досліджень.

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення внутрішніх психологічних закономірностей розвитку і прояву творчості молодших школярів, на основі яких повинна бути розроблена стратегія активізації творчого потенціалу учнів із метою досягнення ними творчої самореалізації.

Для емпіричного дослідження були відібрані методики оцінки творчих і особистісних характеристик, які можна використати для молодшого шкільного віку. Їхня сукупність розглядається нами як багатомірний простір, у якому існують кластери (зони, області) сполучень властивостей з максимальним значенням творчої самореалізації.

Рисунок 2.1 умовно зображує процес підвищення ймовірності творчої самореалізації учнів у двовимірному просторі “креативність” і “предметні



**Рис. 2.1. Модель стратегій підвищення ймовірності творчої самореалізації учнів у двовимірному просторі.**

знання й уміння” [128]. Для учня №1 педагогічна стратегія полягає спочатку

в інтенсивному розвитку внутрішніх детермінант – рис особистості, що сприяють творчій продуктивності. Для учня №2 педагогічна стратегія передбачає спочатку формування різноманітних предметних знань і вмінь, а після цього активізацію творчих рис особистості. Ми намагаємось одночасно розв'язати ці завдання в багатомірному просторі властивостей особистості. Подібні статистичні дослідження показали, що багатомірний простір можна стиснути до самих істотних факторів. У психології вони називаються системоутворюючими, вплив через ці фактори одночасно змінює найбільшу кількість особистісних характеристик. Іншими словами, використання системоутворюючих факторів суттєво підвищує ефективність педагогічного процесу [20].

Наше дослідження присвячене вивченню системоутворюючих факторів реалізації творчого потенціалу молодших школярів, взаємозв'язкам різних особистісних характеристик і показників творчості. У досліджуваній простір була включена значна кількість емпіричних вимірів показників творчого потенціалу і властивостей особистості. Обрана кількість методик необхідна для забезпечення вирішення проблеми пошуку латентних (прихованих) системоутворюючих факторів творчої самореалізації. З теорії психодіагностики і психометрики відомо, що кожен показник містить інформацію про цільову ознаку (творчість) та інформацію про інші властивості, у тому числі й компонент помилки [20], [27].

Рисунок 2.2 пояснює процес вирішення проблеми пошуку системоутворюючих факторів, який використовують у тих випадках, коли практичну проблему неможливо вирішити на семантичному, чисельному й кореляційному рівні. В цьому випадку проблему вирішують на геометричному рівні, а потім знайдене векторне рішення знов формулюють змістовно. Логіка переходу до геометричної постановки задачі в пошуках педагогічно корисних системоутворюючих факторів спирається на те, що коефіцієнт кореляції дорівнює косинусу кута між векторами. Кожен вектор стандартизовано таким чином, що його середнє дорівнює нулю, а дисперсія – одиниці. Процедура

факторного аналізу “розміщує” емпіричні вектори й будує загальний вектор, найбільш близький до більшості поверхневих показників. Далі по найбільших проекціях виконується якісна інтерпретація (наприклад, на рисунку 2.2 за тестами № 5, 3, 4, 2). Сума квадратів проекцій на виявлений фактор визначає вагу фактору та його цінність для пояснення загальної дисперсії (змістовно – це сумарний показник інформації про відмінності між досліджуваними) [27], [152], [234].

Для виміру дійсного компоненту статистичний метод факторного аналізу будує загальний вектор по декількох емпіричних показниках. І чим більше використовується емпіричних корелятивів цільового показника (в нашому випадку “креативність”), тим точніше визначається положення головної компоненти в багатовимірному просторі показників дослідження. У факторному аналізі обчислюється єдиний вектор, розташований у багатовимірному просторі таким чином, що сума проекцій на нього з боку поверхневих векторів

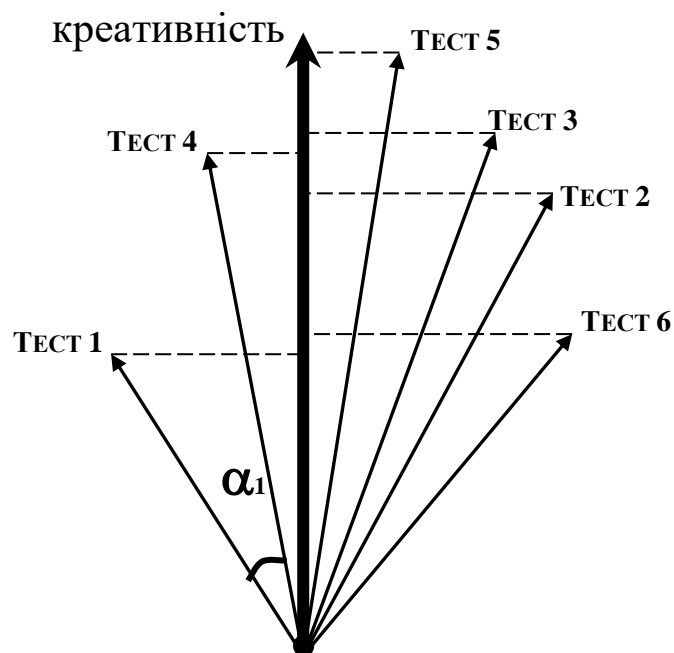


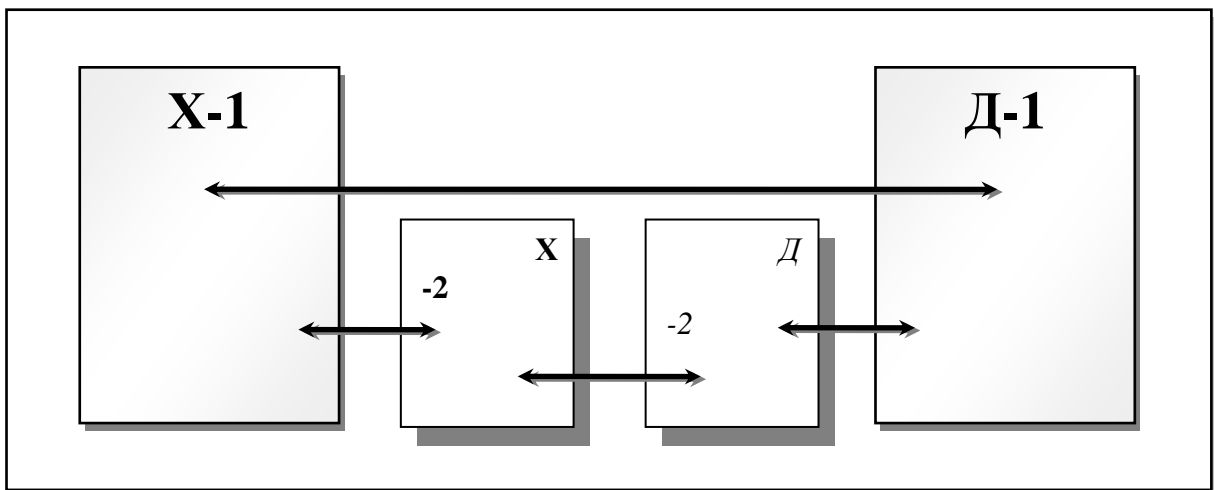
Рис. 2.2. Геометрична модель факторного аналізу

була найбільшою.

Кожна дитина, що взяла участь у дослідженні, має багатомірну координату (рядок чисел – оцінок дитини по психодіагностичних методиках) у просторі досліджуваних властивостей. Деякі з учнів знаходяться ближче до

області найбільш сприятливої для творчої самореалізації. Метод кластерного аналізу дозволяє вимірювати віддаленість кожної дитини від центру кластеру, оцінювати подібність особистостей і на цій основі формулювати індивідуальну стратегію розвитку конкретної дитини.

В результаті статистичного аналізу, із загальних масивів кожної статі (по 63 учнів) були виділені учні з максимальними значеннями творчих характеристик. Структури їх особистості проаналізовані окремо від типової популяції. У зв'язку з тим, що пілотажні дослідження показують істотні розходження між особливостями творчості хлопчиків і дівчаток, виділення кластерів учнів з підвищеним рівнем творчих показників було зроблено окремо для



**Рис. 2.3.** Схема порівняння масивів емпіричної інформації (Х-1 – загальний масив хлопчиків; Х-2 – вибірка хлопчиків з високим рівнем творчого потенціалу; Д-1 – загальний масив дівчаток; Д-2 – вибірка дівчаток з високим рівнем творчого потенціалу) і окремо для дівчаток. Подальший аналіз статистичної інформації був проведений за схемою, що зображена на рисунку 2.3.

Нас цікавило в першу чергу порівняння 1 – загальних масивів хлопчиків та дівчаток, 2 – підмасивів хлопчиків та дівчаток, 3 – психологічні закономірності й особливості окремо хлопчиків і 4 – окремо дівчаток, що зумовлюють підвищення рівня творчої самореалізації.

Якщо між цими масивами є значуще розходження, то це означає, що хлопчики і дівчатка керуються зсередини різними конфігураціями системоутворюючих факторів. Отже, для учнів різної статі потрібні різні психолого-

педагогічні стратегії стимулювання творчості.

На основі результатів статистичного аналізу залежностей і структур психологічних характеристик ми вважали можливим розробити загальні принципи створення психолого-педагогічних систем, що розвивають творчий потенціал молодших школярів. Наприклад, у психолого-педагогічних ситуаціях стимулювання творчих станів необхідно одночасно активізувати декілька компонентів: знання, уміння, емоції, цілеутворення, обмеження в часі. Вони виступають фоном, на якому підвищується творча результативність дитини. На основі цих принципів були запропоновані конкретні рекомендації вчителям з активізації творчого потенціалу молодших школярів.

Таким чином, у відповідності з вимогами психодіагностики та психометрики для вирішення проблеми підвищення творчої самореалізації молодших школярів окремо у хлопчиків і дівчаток ми вивчали ефекти взаємодії поверхневих показників творчості й властивостей особистості; аналізували латентні фактори і їх структури; формулювали алгоритми впливу й вивчали ефекти соціально-психологічного тренінгу; спостерігали й намагались корегувати еволюцію особистості дитини у багатовимірному просторі властивостей. Пошук перелічених закономірностей засобами статистичного аналізу з використанням вказаної логіки дослідження та формулювання педагогічних стратегій і прийомів стимулювання творчих можливостей молодших школярів і складає наш підхід до дослідження.

Розглянемо методичний арсенал дослідження та процедури збору даних. Збір даних проводився в російськомовній загальноосвітній школі I-III ступенів №45 м. Херсона. У психологічному дослідженні особливостей творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку (3 клас, разом 126 учнів) нами використовувалися наступні психологічні методики.

1. Вербальні тести. Шкільне навчання значною мірою пов'язане з вербальною діяльністю учнів. Оцінка учня вчителем залежить від вербальної гнучкості, понятійного апарату, легкості слововживання. Вербальні тести творчої

продуктивності, як і малюнкові тести, також мають компоненту креативність, яка може бути вирахована засобами факторного аналізу. Тому ми використали словесну (вербальну) шкалу батареї тестів П.Торренса: “Творче мислення у словах”, вербальний буклет А [122]. До словесної шкали включені сім завдань. У трьох перших завданнях досліджуваний повинен задавати питання таким чином, щоб отримані відповіді допомогли йому відгадати зміст загадкових зображень. Досліджуваний повинен задати всі запитання, на які він хотів би отримати відповідь, назвати всі можливі причини й наслідки ситуацій, зображених на малюнку. В четвертому завданні фіксуються способи використання іграшки в грі. В п'ятому завданні перераховуються можливі способи незвичайного вживання звичайних предметів. У шостому завданні задаються питання з приводу властивостей цих предметів, а в сьомому – досліджуваний повинен розповісти про все, що може трапитись, якщо виникне якась незвичайна ситуація. Оцінюється легкість, гнучкість і оригінальність відповіді.

Надійність тестів П.Торренса (за даними автора) дуже велика: від 0,7 до 0,9. Вербальні тести більш надійні, ніж образотворчі. На відміну від тестів Дж.Гілфорда, тести П.Торренса призначені для більш широкого спектру віку: від дошкільного до дорослих. У дослідженнях Торренса й Гілфорда виявлена висока позитивна кореляція рівня IQ і рівня креативності. Чим вищий рівень інтелекту, тим більша ймовірність того, що в досліджуваного будуть високі показники за тестами креативності, хоча в осіб із високо розвинутим інтелектом можуть зустрічатися й низькі показники креативності. Однак при низькому IQ ніколи не виявляється висока дивергентна продуктивність [7].

Для підрахунку результату ми брали суму відповідей на кожне завдання, загальну суму відповідей на всі сім завдань і загальний час роботи (максимум – 50 хвилин).

2. Творча продуктивність молодших школярів обумовлена значною кількістю факторів. Будь-який тест творчої продуктивності формує інтегрований вектор. У зв'язку з використанням факторного аналізу ми передбачали

статистичними методами виділити з кількох показників творчої продуктивності загальну компоненту. З цією метою ми використали методику Дж.Гілфорда. На основі теоретичних передумов вчений і його співробітники розробили тести програми дослідження здібностей, які тестують переважно дивергентну продуктивність. Усього в Гілфорда 14 субтестів, але ми використовували тільки ті субтести, які можуть виконувати учні 3-х класів, із врахуванням вікових та психологічних особливостей дітей цього віку. Надійність тестів Гілфорда коливається від 0.6 до 0.9. Показники їх добре узгоджуються один з одним [7]. Час виконання субтестів обмежений. Наведемо приклади тестових завдань.

а) тест легкості слововживання. Дітям пропонують завдання написати якомога більше слів, що мають букву “О”, “Х”, “Й”. Буква може знаходитись в будь-якій частині слова. На кожне завдання дається по 2 хвилини, загальний час для усіх завдань 6 хвилин, тому ми його не враховуємо як значущу одиницю. Для підрахунку результатів брали загальну суму відповідей (підсумовували відповіді на кожне завдання). Загальна сума відповідей – значуща одиниці, заноситься до загальної таблиці.

б) “Малюнковий тест креативності”. Дітям пропонується бланк із геометричними фігурами: коло, трикутник, квадрат. Треба намалювати якомога більше об’єктів, що містять ці фігури. Кожну фігуру можна використовувати багаторазово, додавати інші фігури, але не можна змінювати її розміри. Підрахунок результатів проведено аналогічно завданню (а). Загальний час – 5 хвилин на кожне завдання.

в) наступне завдання “Що це таке?” Учням пропонували три картинки з одним геометричним малюнком на кожній. Діти повинні дати якомога більше оригінальних відповідей на питання “Що це?” за кожним малюнком. До загальної таблиці вносили суму відповідей на кожне завдання. Загальний час – 4,5 хвилини на всі завдання (по 1,5 хвилини на кожне).

3. Системний емпіричний підхід передбачає реконструювання багатовимірного простору властивостей особистості з метою знаходження в ньому вектору “Креативність”. Аналіз різноманітних методик виявив, що найбільш якісний простір рис особистості формує методика Р.Кеттела, з цієї причини ми використали адаптований модифікований варіант дитячого особистісного опитувальника Р.Кеттела [131]. Властивості особистості, які вимірює ця методика, можуть бути змінені засобами соціально-психологічного тренінгу, спеціальними психотехнічними вправами та педагогічними впливами, які ми й планували використати для розвитку особистості дітей і просування їх у напрямку кластеру дітей з високою творчою продуктивністю. Особистісний опитувальник “16LF” Р.Кеттела (форма D) є тестом, що дає об’єктивні кількісні показники. Досвід застосування дитячого варіанта цього особистісного опитувальника в медичній та педагогічній психології показує, що використання 12 властивостей для опису особистості забезпечує більш надійні психологічні висновки. Адаптація цієї форми опитувальника проведена І.Н.Гільяшевою, Е.М.Александровською [131].

4. На особливості творчого самовиявлення молодших школярів значною мірою впливають такі риси як екстраверсія та інтроверсія, а точніше – вміння швидко змінювати спрямованість уваги особистості то “на зовні”, то “усередину”. З метою перевірки цієї властивості особистості молодших школярів на творчу продуктивність ми використали особистісний опитувальник для дітей С.Е.Айзенка I.E.P.I. [131]. Він призначений для виявлення та виміру таких рис характеру особистості як екстраверсія та нейротизм у дітей віком від 7 до 15 років.

5. Вербальні методики оцінки особистості мають істотний недолік – оцінки за ними значною мірою залежать від інтелекту дитини. Тому, з метою уточнення їх результатів, ми використали діагностику особистісного стану учнів на основі теста Люшера [55]. Для кількісного аналізу отримані дані ми трансформували таким чином: якщо дитина на перше місце обрала зелений



колір, то вона отримує 8 ранг, якщо на друге жовтий, то вона отримує ранг 7, тощо. Такий метод формалізації даних зберігає інформацію про особистісні тенденції дітей і дозволяє використовувати всі можливості статистичних методів аналізу емпіричних даних.

6. Методика оцінки полenezалежності [7] використана нами у зв'язку з припущенням, що полenezалежність сприяє творчому вирішенню проблем. Дитині видавали два бланки із завданнями. Відмічали час закінчення роботи з першим бланком і з другим. При підрахунках результатів використано тільки загальний час роботи, а пропуски й помилки не враховували. Розглянемо найбільш поширену характеристику “полenezалежність-полenezалежність”. Полenezалежність уперше була виявлена в експериментах Х.А.Віткіна у 1954 році. Він дослідив вплив зорових і пропріоцептивних стимулів на орієнтування людини в просторі (збереження досліджуваним свого вертикального положення). Досліджуваний сидів у затемненій кімнаті в кріслі. Йому пропонували на стіні кімнати стрижень, що світився всередині освітленої рамки. Стрижень відхилявся від вертикалі. Рамка змінювала своє положення незалежно від стрижня, відхиляючись від вертикалі разом із кімнатою, всередині якої сидів досліджуваний. Він повинен був привести стрижень до вертикального положення за допомогою ручки, використовуючи при орієнтації зорові або пропріоцептивні відчуття про ступінь свого відхилення від вертикалі. Більш точно визначали положення стрижня досліджувані, які спирались на пропріоцептивні відчуття. Ця когнітивна особливість і була названа полenezалежністю. Полenezалежність визначає успішність виділення фігури з цілісного образу. Полenezалежність корелює з рівнем невербального інтелекту за Векслером. Пізніше Х.А.Віткін дійшов до висновку, що характеристика “полenezалежність” є проявленням у сприйнятті більш загальної властивості, а саме “психологічної диференціації”. Психологічна диференціація характеризує ступінь яскравості, розчленування, виразності відображення реальності суб'єктом і проявляється в чотирьох головних сферах: 1) здатності до структурування видимого поля; 2) диференційованості свого фізичного “Я”; 3) ав-

тономії при міжособистісному спілкуванні; 4) наявності спеціалізованих механізмів особистісного захисту й контролю моторної та афектної активності.

Для діагностики полenezалежності Х.А.Віткін запропонував тест “Вбудованих фігур” Готтшальда (1926), переробивши чорно-білі картинки на кольорові. Усього в тесті 24 проби з двома картинками в кожній. На одній картці складна фігура, на іншій – проста. На кожне пред’явлення дається 5 хвилин. Досліджуваний повинен якомога швидше знайти прості фігури в складних. Показником є середній час знаходження фігур і кількість правильних відповідей.

Тест є типовим тестом досягнень, схожим з субтестами перцептивного інтелекту (фактор Р за Л.Терстоуном). Невипадкові високі позитивні кореляції полenezалежності з іншими властивостями інтелекту: показниками невербального інтелекту; гнучкістю мислення, більш високою здатністю до навчання; успішністю вирішення задач на кмітливість (фактор “адаптивна гнучкість”) за Дж.Гілфордом); успішністю використання предмета (задачі Дункера); легкістю зміни установок при вирішенні задач Лачинса (пластичність); успішність переконструювання в переорганізації тексту.

Полenezалежні добре вчаться за умови внутрішньої мотивації навчання. Для їх успішного навчання важлива інформація про помилки. Полenezалежні більш комунікабельні. Існує ще низка передумов для того, щоб розглядати “полenezалежність” як один із проявів загального інтелекту в перцептивно-образній сфері [7], [205].

7.3 метою перевірки впливу балансу активності півкуль на творчість молодших школярів нами було використано тест домінування півкуль [70]. Відомо, що ліва півкуля здатна переробляти вербальну інформацію, а права – образну (невербальну). Дітям пропонувалось п’ять завдань, щоб визначити, яка півкуля розвинена краще, чи обидві півкулі працюють гармонійно. Для занесення результату до загальної таблиці враховували лише

“правопівкульність” як значущий показник. Завдання: 1) перехрестимо пальці, який зверху; 2) рука на руку, яка зверху; 3) нога на ногу, яка зверху; 4) у руках підзорна труба, прикладена до ока, до якого; поаплодуємо, яка рука більше працює. Якщо більше букв Л, то – це людина, в якій переважає права півкуля; П – ліва півкуля. Однакова кількість – людина двопівкульна.

Учні, в яких більше розвинена ліва півкуля: логіки; бачать символи (букви, слова); реалісти; частіше користуються вербальною інформацією; добре встигають у письмі, читанні, мовах, фонетиці, люблять вести розмови, декламувати; дітям необхідні яскраві письмові інструкції; аналізують від частини до цілого; люблять дивитися фільм після читання книг. Учні, в яких більше розвинена права півкуля: творчі; інтуїтивні; абстрактні, хаотичні, орієнтовані на фантазію; успішні в геометрії, в аналізі формул; багата колірна чутливість; дуже артистичні; діти можуть відставати в читанні, тому їм спочатку треба побудувати образ; люблять інформацію у вигляді графіків і карт; аналізують від цілого до частини; люблять дивитись фільм до читання книги.

8. Альтернативний особистісним опитувальникам і невербальним засобам метод дослідження самоусвідомлення своїх властивостей, який було використано в дослідженні - це семантичний диференціал. Методика вперше розроблена Ч.Осгудом і його співробітниками, як засіб дослідження психологічних аспектів осмислення понять, але незабаром були відкриті можливості її використання для оцінки особистості. Ми користувались інтерпретованою методикою типу “Контрольного списку прикметників” за оцінкою уявлень про себе. Поняття, які оцінюються, ми вибирали відповідно до завдань дослідження. Той, хто відповідав на питання тесту, оцінював себе самого в теперішній момент часу (“Я-зараз”) і себе через 5 років (“Я-через 5 років”) за трьома факторами А-активність, В-валідність, П-потентність [7].

9. З метою більш точної оцінки латентного фактору “Креативність” ми використали методику “Психогіометричний тест” [144]. Як вказують автори вибір фігури “зигзаг” свідчить про значну тенденцію до творчості, а вибір

кожної фігури корелює з специфічними конфігураціями рис особистості. Дітям пропонувалися геометричні фігури: квадрат, круг, трикутник, прямокутник, зигзаг. На перше місце необхідно було поставити фігуру, котра подобається більше інших тощо. Результати ранжували, починаючи з останньої, і заносили до загальної таблиці. Кількісні показники було використано для реконструкції багатовимірного простору властивостей особистості.

10. Модифікація тесту Роршаха [166]. Ми використовували 5 карток, на кожній з яких відбита двостороння симетрична пляма. Чотири виконані в чорному тоні, одна – темно-кольорова. По мірі того, як досліджуваному показують кожну пляму, його просять розповісти, що він бачить, що могла б зображувати пляма. Окрім запису відповідей досліджуваного за кожною з карток, експериментатор відмічає час відповіді, положення, репліки, емоційні проявлення та інші зміни поведінки досліджуваного під час тестування.

Подальший аналіз базується на відносній кількості відповідей, що попадають до різних категорій. Ми використовували для дослідження зв'язок відповідей “рух”, які корелюють із розвиненою уявою [7]. Кількість таких відповідей заносилась до загального масиву даних.

11. Молодший шкільний вік відзначається високою чутливістю дітей до статусу в класі, існує висока залежність офіційного й неофіційного статусу школярів у класі. Засобами СПТ можливо впливати на статуси, що, як виявив формуючий експеримент, викликає зміни особистості. З метою використання статусів для впливу на розвиток творчості учнів ми використали методику визначення ділового та емоційного лідера (за типом соціометрії). Дітям пропонуються чотири питання, два з позитивним змістом і два з негативним. Вони повинні вибрати до 5 чоловік на кожну відповідь. Питання: 1) Кого ти в класі вважаєш керівником, ініціатором усіх справ? 2) А кого не вважаєш? 3) Хто в класі завжди у гарному настрої, посміхається, жартує, робить інших щасливими? 4) А хто ні? Обробка ведеться за принципом соціометрії.

12. З метою з'ясування сприйняття вчителями особливостей творчого самовиявлення школярів ми використали їх експертні оцінки [20]. Вчителям-класоводам початкових класів пропонували три завдання. Результати кожного завдання заносили до зведеної таблиці.

1. Визначити групу творчого потенціалу, до якої може належати учень. Для цього вчитель повинен був “розділити” дітей на 4 групи: 1 група – високий творчий потенціал; 2 група – середній; 3 група – низький; 4 група – дуже низький. Застереження: показник “Група ТП” має інвертовану шкалу, що важливо для правильної інтерпретації даних статистичної обробки.

2. Оцінити кожного учня за шкалою від 0% до 100% за критеріями: а) креативність; б) емоційність; в) інтелект. Показники з технічними назвами “експерт-креативність” (скорочена назва показника дослідження, що вимірює рівень інтенсивності креативності, як риси особистості, методом експертної оцінки в 100-бальній шкалі), “експерт-емоційність”, “експерт-інтелект” мають пряму шкалу виміру.

3. Оцінити кожного учня за критеріями: а) творчий потенціал учня; б) емоційне ставлення до учня; в) вибір учня до свого класу при переформуванні; г) інтелект учня; д) поведінка учня. В цьому завданні свою оцінку дитині класовод виражав ранжуванням учнів від дитини з найбільшим значенням у порядку зменшення. Наприклад, у класі 30 учнів за списком, оцінюється показник “експерт-творчий потенціал”, число “30” має учень з найвищим рівнем творчого потенціалу, а цифру “1” – з найнижчим.

До зведеної таблиці також заносився середній показник навчальної успішності кожного учня з 10 навчальних предметів. З метою вивчення міжстатевих особистісних розбіжностей окремим показником у номінальній шкалі до загальної таблиці було внесено стать дитини.

Відібрані для дослідження методики дозволяють сконструювати багатомірний простір, в якому можливе існування вектору “Креативність”. З метою

уточнення особливостей взаємозв'язків цього латентного фактору з емпіричними показниками ми використовували порівняння детермінації креативності окремо в дівчаток і хлопчиків. Таким чином, модель дослідження відповідає сучасним загальним методологічним вимогам до багатовимірних системних досліджень: цілісність вивчення об'єкту (особистості дитини), аналіз взаємозв'язків компонентів системи (властивостей особистості), системних ефектів їх взаємодії (латентних системоутворюючих факторів творчої самореалізації) і на цій основі вироблення стратегії, тактики й педагогічної методики управління розвитком творчих можливостей учнів.

### 2.3. Методичні підходи до організації експерименту та порівняльна оцінка значущості відмінностей загальних та вибіркового груп досліджуваних

Перший напрямок виконаного нами статистичного аналізу – це оцінка міжстатевих розходжень емпіричних показників. Значущість розходжень – це статистичний показник, що визначає не випадковість (неоднорідність) розходжень груп досліджуваних. На основі додатку А (середні та середні квадратичні значення показників констатуючого експерименту) у додатку Б.1–4. представлені таблиці значущості розходжень показників у відібраних групах досліджуваних, ранговані за рівнем значущості: Х-1 – Загальний масив N=63 (хлопчики); Х-2 – Підмасив N=17 (хлопчики) вибірка з високим рівнем ТП; Д-1 – Загальний масив N=63 (дівчатка); Д-2 – Підмасив N=17 (дівчатка) вибірка з високим рівнем ТП. В усіх наведених таблицях показники з інвертованими шкалами (ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект», ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал», ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу») трансформовані в прямі шкали.

В емпіричному дослідженні виявлені статистично значущі розходження між хлопчиками (Х-1, N=63) та (Д-1, N=63) дівчатками молодших класів. Число ступенів волі 124, t-критичне 1,97 для  $P < 0,05$  (Додаток Б.1). На основі додатків А і Б.1 сформована таблиця 2.1.

Табл. 2.1. Значущі відмінності в масивах Д-1 і Х-1

Середнє Д-1 > Х-1	СЕРЕДНЄ Д-1 < Х-1
«Навчальна успішність» «Генерація образів у каркасній фігурі» І.Е.Р.І.: «Нещирість» ТОРРЕНС: № 7 «Уявлення ситуацій» ТОРРЕНС: № 1 «Задай питання» ТОРРЕНС: № 5 «Незвичайне використання» РОРШАХ: «Рух у плямах» ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів» «Ранг Червоного» «Вербальна продуктивність» ТОРРЕНС: № 4 «Результат удосконалення» ТОРРЕНС: № 6 «Незвичайні питання» ТОРРЕНС: № 2 «Відгадай причину» «Інтерпретація малюнків “Що це?”» СОЦІОМЕТРІЯ: «Діловий лідер» ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект» ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»	ЕКСПЕРТ: «Поведінка» ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня» КЕТТЕЛ: «Q3 – Самоконтроль» ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу» «Поленезалежність – час пошуку» КЕТТЕЛ: «А – Інтенсивність спілкування» КЕТТЕЛ: «Е – Домінантність» «Ранг Чорного» КЕТТЕЛ: «Н – Сміливість» КЕТТЕЛ: «G – Відповідальність»

Як видно з таблиці, дівчатка молодших класів статистично значимо краще вирішують завдання тестів творчості Торренса й Гілфорда, виявляють більшу нещирість, більш активні, спрямовані на успіх і виявляють волю до перемоги в свої діях, краще вчаться, мають більш розвинені організаційні якості, оцінюються експертами як більш інтелектуальні й творчі, ніж хлопчики. У хлопчиків переважають властивості: самоконтроль, інтенсивність спілкування, домінантність, сміливість, відповідальність і, одночасно, нега-

тивістична позиція, вони отримують більш високі оцінки експертів із поведінки, емоційного ставлення до них, вибору у свій клас.

Наведені дані вказують на існування невідомого особистісного фактора, пов'язаного з міжстатевими розходженнями, що обумовлює велику творчу ефективність дівчаток у практичних діях, а хлопчиків у соціальній поведінці й міжособистісних відносинах. Уточнення цього здійснювалось за допомогою факторного аналізу. Психолого-педагогічний наслідок цього висновку полягає в тому, що для більш гармонійного розвитку для хлопчиків важливі вправи у творчо продуктивних діях, а для дівчаток необхідні завдання із соціальної творчої самореалізації.

У додатку Б.2. перераховані оцінки значущості розходжень у вибіркових масивах (Х-2, N=17) і (Д-2, N=17). Число ступенів волі 32, t-критичне 2.02 для рівня значущості  $P < 0,05$ . Ці масиви складають учні з найбільшими показниками творчого потенціалу. На основі додатків А і Б.1 сформована таблиця 2.2.

**Табл. 2.2.** Значущі відмінності в масивах Д-2 і Х-2

Середнє Д-2 > Х-2	Середнє Д-2 < Х-2
«Вербальна продуктивність»	ЕКСПЕРТ: «Поведінка»
ТОРРЕНС: № 6 «Незвичайні питання»	ЕКСПЕРТ: «Креативність»
ТОРРЕНС: № 5 «Незвичайне використання»	ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»
ТОРРЕНС: № 7 «Уявлення ситуацій»	ЕКСПЕРТ: «Інтелект»
«Генерація образів у каркасній фігурі»	ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»
«Ранг Червоного»	І.Е.Р.І.: «Нещирість»
«Навчальна успішність»	

Найбільш творчі дівчатка виявляють більшу ефективність у тестах творчості (пов'язаних, у першу чергу, з уявою, генерацією образів), кращу успішність, більшу загальну активність, спрямованість до успіху й перемоги в діяльності. Найбільш творчі хлопчики виявляють креативність, пов'язану з інтелектом, одночасно вони виявляють значну нещирість. Отже, креативність



дівчаток супроводжується загальною активністю, образністю, практичністю, а в хлопчиків пов'язана з вербальним, логічним інтелектом.

Порівняння таблиць 2.1 і 2.2 вказує на важливу закономірність: творчі дівчатка (2.2) набувають за тестом Кеттела якості А, Н, G, Q3, E і перестають відрізнятися по тестах Торренса (1, 2, 3, 4) та Гілфорда в організаційних вміннях. Іншими словами, кластери творчих дітей різної статі значно зближуються.

Розглянемо додаток Б.3, де перераховані оцінки значущості розходжень у вибіркового масиві (X-2, N=17) й загальному масиві даних по хлопчиках (X-1, N=63). Число ступенів волі 78, t-критичне 1,99 для рівня значущості  $P < 0,05$ . На основі додатків А і Б.1 сформована таблиця 2.3.

Ця таблиця дає відповідь на питання, які показники зумовлюють віднесення хлопчиків до категорії творчих. Це істотно більш висока навчальна успішність, емоційне й ділове домінування, знижена нещирість, вміння ставити запитання, підвищений темп генерації образів, у 2 рази більш високий рівень творчих проявів і інтелекту за експертними оцінками, підвищена емоційність, що підтверджує їх тенденцію до творчості в інтелектуальній, вербальній і логічній сфері.

**Табл. 2.3.** Значущі відмінності в масивах X-1 і X-2

Середнє X-1 > X-2	Середнє X-1 < X-2
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	ЕКСПЕРТ: «Креативність»
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	ЕКСПЕРТ: «Інтелект»
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	«Навчальна успішність»
І.Е.Р.І.: «Нещирість»	СОЦІОМЕТРИЯ: «Емоційний лідер»
	СОЦІОМЕТРИЯ: «Діловий лідер»
	ЕКСПЕРТ: «Емоційність»
	ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»
	«Генерація образів у каркасній фігурі»
	ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»
	ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»
	ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»

Одночасно більш творчі хлопчики мають істотно гіршу поведінку й відкидаються експертами при «виборі у свій клас». Можливо, це зумовлюється тим, що вчитель зацікавлений у керованості дітей (важливість цього

зростає при збільшенні кількості учнів у класі), а більш творчі учні завжди менш керовані. Рішенням цієї проблеми може стати спеціальне навчання вчителів правильній взаємодії з учнями з підвищеним рівнем творчого потенціалу. Для них необхідна стратегія коригувального напрямку активності у взаєминах (не придушувати, а перенаправляти).

У додатку Б.4. перераховані оцінки значущості розходжень у вибірковому масиві (Д-2, N=17) й загальному масиві даних по дівчатках (Д-1, N=63). Число ступенів волі 78, t-критичне 1,99 для рівня значущості  $P < 0,05$ . На основі додатків А і Б.1 сформована таблиця 2.4.

Як свідчить таблиця, творчі дівчатка небажані з позиції вчителів – статистично значуща перевага віддається менш творчим. У творчих дівчаток значно більші оцінки поведінки, інтелекту, творчого потенціалу, навчальної успішності, вербальної продуктивності.

**Табл. 2.4.** Значущі відмінності в масивах Д-1 і Д-2

Середнє Д-1 > Д-2	Середнє Д-1 < Д-2
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу» ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	«Навчальна успішність» ЕКСПЕРТ: «Інтелект» ЕКСПЕРТ: «Поведінка» «Вербальна продуктивність» ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай прислів'я» «Правопівкульність» ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу» ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал» ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»

Аналіз наведених даних виявив: 1) значущі відмінності творчих особливостей молодших школярів різної статі; 2) підвищення творчості обумовлене використанням властивостей, притаманних іншій статі; 3) у високо творчих зберігається відмінність психологічного механізму творчості: дівчатка краще використовують активованість, образну та емоційну сферу, а хлопчики для творчих дій спираються на раціональну, вербальну й логічну сферу.

З одержаних даних випливає, що стимулювання творчості дівчаток молодшого шкільного віку буде проходити ефективніше при активізації їх вер-

бально-логічної сфери. У хлопчиків, на нашу думку, ініціювання творчості легше здійснювати через маніпулювання їх статусом, ситуаціями, пов'язаними з ризиком для відносин, тобто соціальними факторами. Тут можна застосувати стратегію «впровадження етики й цілей». Тоді поведінка буде не асоціальною, а творчий компонент істотно більш прийнятним. Отже, представлені таблиці оцінок значущості розходжень дозволяють припустити, що стимулювання творчої продуктивності хлопчиків більш ефективно через зовнішні соціальні фактори, а дівчаток – через внутрішні фактори.

#### 2.4. Кореляційний аналіз зв'язку творчого потенціалу з показниками дослідження загальних та вибіркового масивів

У дослідженні виконано вимірювання групи емпіричних показників творчого потенціалу молодших школярів. Для вивчення внутрішніх психологічних умов творчості молодших школярів та розробки психолого-педагогічної програми розвитку учнів необхідно сконструювати інтегрований показник творчого потенціалу. З метою розв'язання цього завдання ми виконали факторний аналіз експертних суджень вчителів.

У додатку Д.1 представлені результати статистичної обробки експертних оцінок, які отримано відносно хлопчиків. Після обертання факторів виявлено тільки дві головні компоненти (критерій виділення загального латентного фактору – сума квадратів проекцій показників на нього повинна перевищувати 1,0), які разом пояснюють 69% загальної дисперсії. Останні 31% – це інші фактори та помилки вимірів. Негативні факторні навантаження в показниках “Група ТП”, “Експертна оцінка ТП”, “Експертна оцінка інтелекту” отримані з причини використання інвертованої шкали, тому показники, що увійшли в перший спільний фактор, слід розглядати з позитивними фактор-

ними навантаженнями.

Перший загальний фактор пояснює 54,5% загальної дисперсії та складається з показників креативності, інтелекту, навчальної успішності. Додаток Д.1.5 розкриває зміст вектору “Креативність” у хлопчиків. Після обертання алгоритм ФА відокремив емоційну компоненту в окремий фактор. Другий фактор пояснює 14,9% загальної дисперсії та включає показники з підвищеним рівнем емоційно-оцінної компоненти. Наведені результати свідчать про те, що у свідомості експертів-вчителів творчий компонент та інтелект дитини “зчеплені” (невіддільні). У силу того, що показники, пов’язані з творчістю, мають тенденцію до найбільших значень, дозволяє назвати перший фактор “Рівень творчого потенціалу” зчеплений з компонентом “Інтелект” (можлива назва фактору – “Інтелектуальна творчість”). На цій підставі показник “Рівень ТП” у цьому дослідженні використовується в якості цільового показника. Відносно нього ставиться завдання максимізації при аналізі психологічних механізмів творчої самореалізації, формування педагогічної стратегії розвитку учнів, впливу в процесі формуючих соціально-психологічних тренінгів.

У додатку Д.2 факторизовані експертні судження відносно дівчаток. Перший фактор (додаток Д.2.5) пояснює 64,5% загальної дисперсії й теж може бути змістовно інтерпретований як “Креативність”, але на відміну від хлопчиків у свідомості вчителів-експертів він невіддільний від емоційності дівчаток. Другий фактор пояснює 13,4% загальної дисперсії й може бути інтерпретований як фактор “оцінки”.

Таким чином, перший загальний фактор у масиві Д-1 також може бути використаним в якості цільового критерію в кореляційному аналізі, а також для класифікації учнів за рівнем творчої самореалізації.

Використовуючи цільовий критерій “Рівень творчого потенціалу”, досліджуваних (окремо в масивах Д-1 і Х-1) розмістили в порядку зменшення

значення показника. В кожному випадку були відібрані по 17 учнів з найбільшими значеннями творчого потенціалу в масивах Д-2 і Х-2.

У додатку В зображені графи кластеризації досліджуваних у загальному просторі параметрів у масивах Д-1, Х-1, Д-2 і Х-2. Стрілками відмічено учнів, що відібрані в окремі масиви з підвищеним рівнем ТП. У зв'язку з цим відбір за абсолютними значеннями співпадає з результатами кластеризації в багатовимірному просторі, його слід вважати обґрунтованим.

Указані статистичні дані (на підставі факторного аналізу експертних суджень) дозволяють використати показник “Рівень творчого потенціалу” в якості цільового. Як було відмічено, “чистих” показників не існує – кожен емпіричний вектор об'єднує істинну та помилкову компоненту. Саме з цієї причини нами використаний факторний аналіз, як засіб виділення істинної компоненти з даних дослідження – головної компоненти. Показник “Рівень творчого потенціалу” виявив найбільші факторні навантаження на системоутворюючий фактор. На цій підставі було проведено кореляційний аналіз його зв'язків з іншими емпіричними показниками. Мінімальне значущє значення коефіцієнту кореляції для  $N=63$  та рівня значущості  $P<0,05$  становить  $\pm 0,26$ ; для  $N=17$  дорівнює  $\pm 0,47$ . У графах зв'язків значення коефіцієнтів кореляції, що перевищують вказані пороги, трактуються як значущі фактори творчості молодших школярів, відмежовані горизонтальною рисою від інших.

Коефіцієнти кореляції, значення яких близьке до граничного рівня, розглядаються нами як показники, що впливають на загальну тенденцію до творчості молодших школярів і необхідні при розробці педагогічної системи розвитку творчих здібностей. Недостатня статистична значущість частково обумовлена малим об'ємом вибірки. Крім того, коефіцієнт кореляції – це статистичний показник, який використовується при одномірному дослідженні проблем. Багатовимірний підхід передбачає прийняття рішень на підставі не тільки парного впливу показників на рівень творчого потенціалу, але й вико-

ристання системних ефектів їх взаємодії.

Рисунки 2.4–2.7 кореляційних зв'язків у масивах Д-1 і Х-1 вказують на показники, вплив яких здатний змінити рівень творчого потенціалу одразу всіх учнів. У зв'язку з використанням інвертованих шкал (в додатках вони

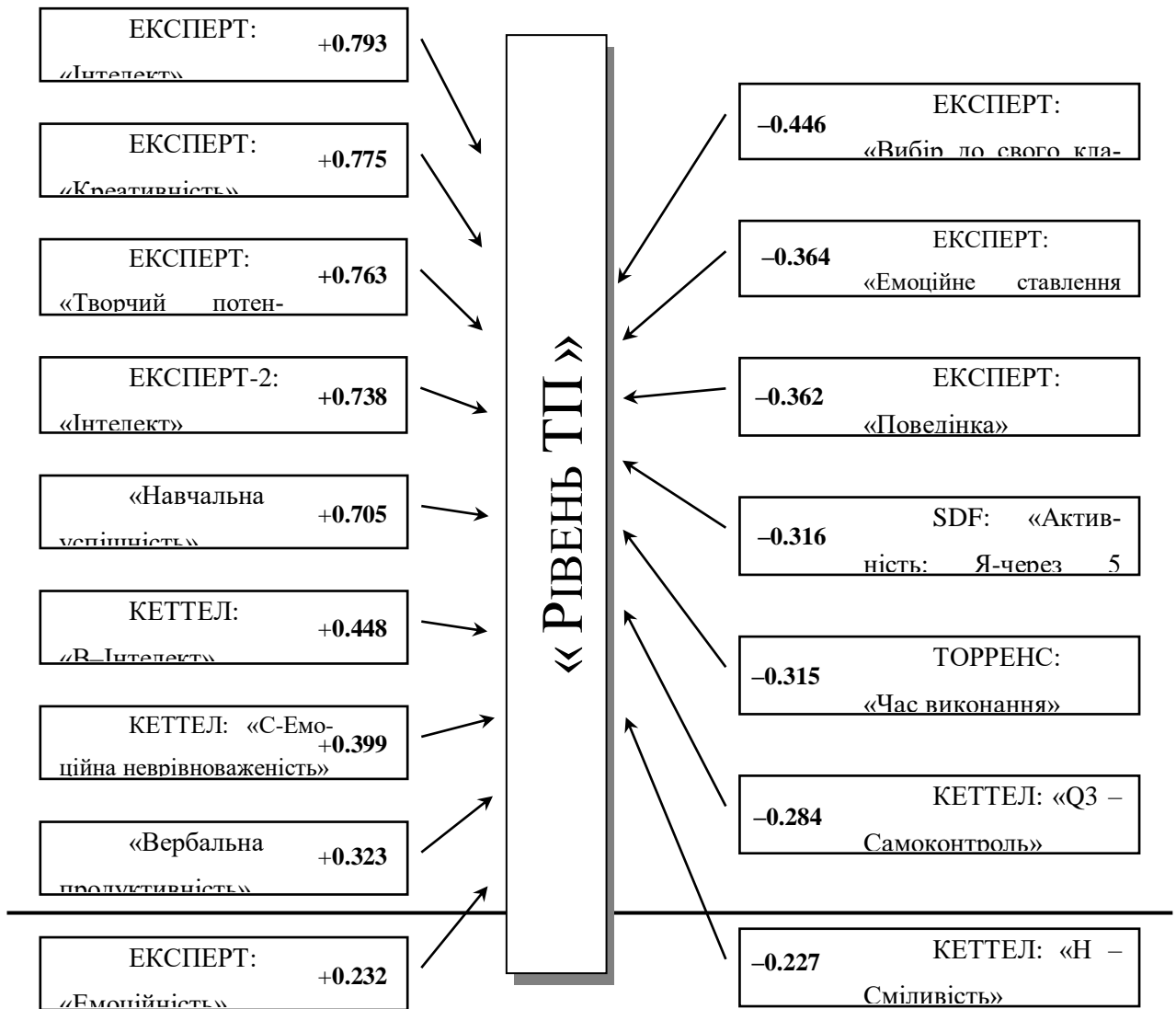


Рис. 2.4. Кореляційні зв'язки показника «Рівень ТП» (масив Х-1)

помічені символом \*) розміщення показників у графах і знак кореляції були певним чином інвертовані.

На рис. 2.4. зображено взаємозв'язки показника №3 «Рівень творчого потенціалу» (хлопчики) в масиві Х-1. Високий рівень цього показника позитивно корелює з показниками інтелекту, креативності, емоційної невірноваженості.

важеності, вербальної продуктивності.

Виявлені негативні кореляції з показниками: вибір у клас, емоційне ставлення вчителя, оцінка поведінки (як і в дівчаток), а також активністю в майбутньому, часом виконання тесту Торренса, самоконтролем. Це дозволяє зробити висновки про те, що підвищення рівня ТП у хлопчиків обумовлено більше інтелектуальними, вербальними, не емоційними, лівопівкульними показниками. Підвищення рівня ТП у хлопчиків погіршує ставлення до них вчителів, як і в дівчаток.

Цікаво, що темп виконання творчих дій у дівчаток підвищує рівень ТП, а в хлопчиків знижує. Це підказує педагогічну стратегію стимулювання творчості: дівчаткам треба ініціювати більш високий темп діяльності, ніж хлопчикам. Виявлений негативний зв'язок між ТП і самоконтролем ми пояснюємо тим, що, можливо, інтелектуальний спосіб творчості хлопчиків підсилюється в мить втрати ними самоконтролю, дезорганізації раціонального мислення. В цей час об'єднуються раціональні та ірраціональні алгоритми мислення. Це вказує на ймовірну педагогічну стратегію стимулювання ТП хлопчиків такими засобами: досягти від них повного раціонального розуміння творчого завдання; сильно мотивувати його рішення; викликати активними психотехнічними вправами зниження самоконтролю (наприклад, взаємодіями з дівчатками, розширення уваги та ін.); дати час на вирішення з вербальною підтримкою мотивації.

На рис. 2.5 зображено взаємозв'язки показника №3 “Рівень творчого потенціалу” (дівчатка) в масиві Д-1. Високий рівень цього показника позитивно корелює з оцінками інтелекту, креативності, навчальної успішності, емоційності, тенденції до лідерства, самоконтролю, вербальної продуктивності та загальної активності. Це свідчить, що при роботі з класом у цілому вплив повинен бути орієнтованим на перелічені показники.

Негативно пов'язані з показником “Рівень творчого потенціалу” в маси-

ві Д-1: вибір до класу, емоційне ставлення, оцінка поведінки. Це свідчить, що більш високий рівень творчого потенціалу знижує ймовірність вибору вчителем дитини до свого класу, зменшує емоційне ставлення та оцінку поведінки учнів. Іншими словами, як це не парадоксально, більш творчі діти – небажані учні. Можливо, це протиріччя обумовлене несумісністю системи вимог школи до учня, творчих і репродуктивних видів діяльності учнів, стереотипами вчителів відносно правильної поведінки.



Для вирішення цієї проблеми ми пропонуємо змінити стратегію дій, систему поглядів учителя на учня – навчити вчителя більш адекватній взаємодії з нестандартними учнями. Вважаємо, що цього можна досягнути в процесі

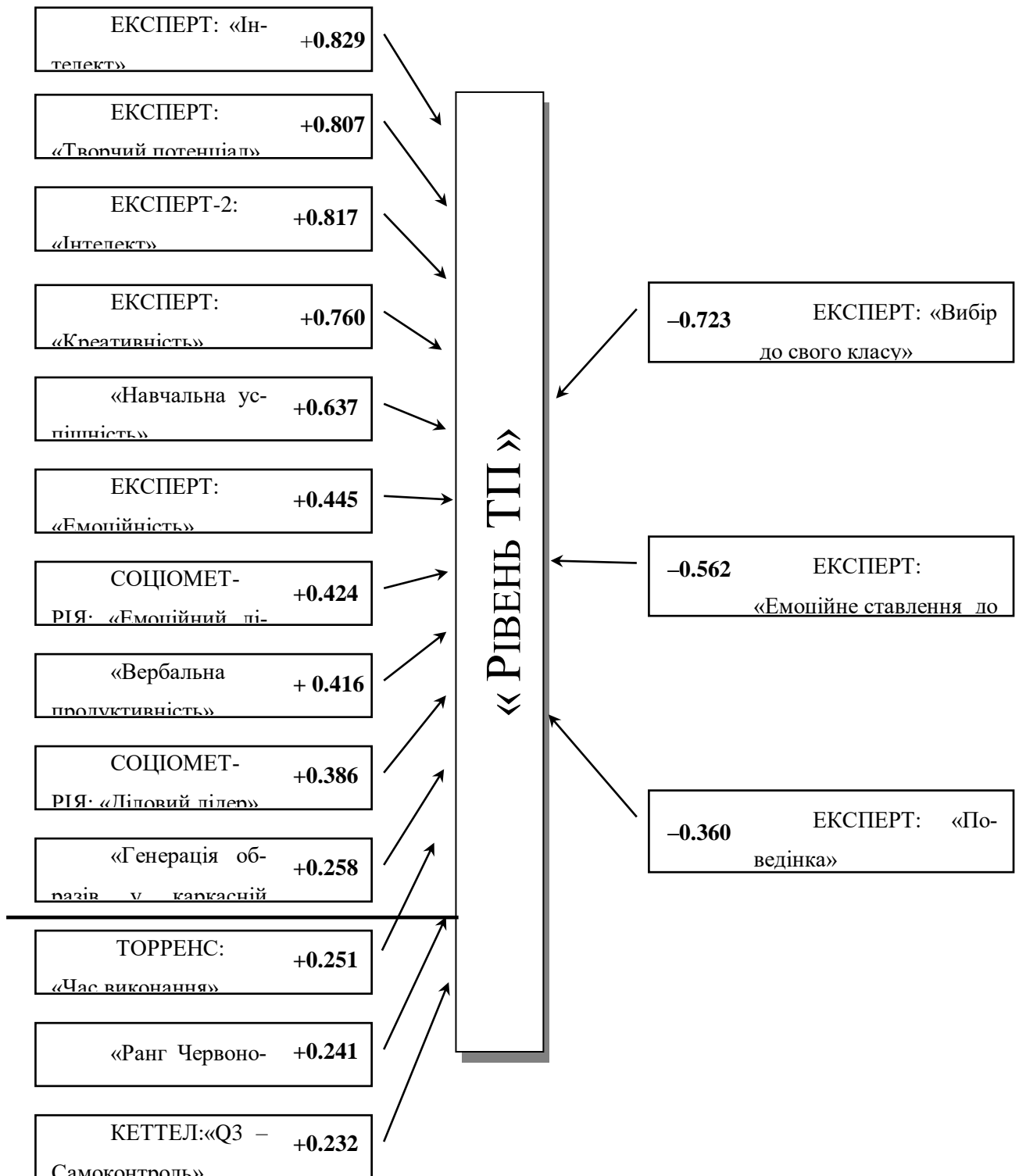


Рис. 2.5. Кореляційні зв'язки показника «Рівень ТП» (масив Д-1)

соціально-психологічного тренінгу навичок взаємодії вчителя та учнів з під-

вищеним рівнем творчого потенціалу, в якому не відкидаються “негативні риси” особистості, пов’язані з креативністю.

Порівняння кореляційних зв’язків масивів Х-1 і Д-1 вказує на можливі психологічні закономірності творчості молодших школярів. У дівчаток стимулювання творчої продуктивності відбувається через активізацію інтелекту, емоційності, активності, образної уяви; у хлопчиків – інтелекту, неврівноваженості, зниження самоконтролю, пасивності, логічності. Цей висновок (після перевірки засобами факторного аналізу) дозволяє побудувати психолого-педагогічну стратегію стимулювання творчості одночасно у всіх учнів молодших класів. Кореляційні графи Х-2 і Д-2 дозволяють сформулювати педагогічну стратегію активізації творчих станів відносно учнів, які вже досягли високого рівня ТП. Учні, які увійшли до цих масивів, знаходяться в кластерах творчості в багатовимірному просторі властивостей особистості. Координати цього кластеру (середні значення показників у цих масивах) можуть кількісно вказати мету ефективних впливів. Але, на наш погляд, необхідно проаналізувати негативні ефекти таких станів особистості й додати в методику цілеспрямованого впливу вправи на протидію небажаним наслідкам творчих станів.

Високий рівень (рис. 2.6) творчого потенціалу хлопчиків (в масив Х-2 відібрані тільки учні з найвищими показниками рівня творчого потенціалу) позитивно корелює з навчальною успішністю, інтелектом, домінантністю, емоційним лідерством, активністю, силою соціальної позиції. Цей перелік може стати основою системи цілей соціально-психологічних тренінгів та педагогічних прийомів стимулювання творчої самореалізації хлопчиків молодших класів.

Негативно пов’язані з рівнем творчого потенціалу в хлопчиків самоконтроль, тривожність, неврівноважені структура особистості та система цінностей. Для використання негативних зв’язків необхідно підібрати систему педагогічних заходів та прийомів стимулювання творчості з формуванням

самоконтролю за негативними аспектами творчих дій.

На рисунку 2.7 зображено взаємозв'язки показника «Рівень творчого потенціалу» (дівчатка) в масиві Д-2 (в цей масив відібрані тільки дівчатка з

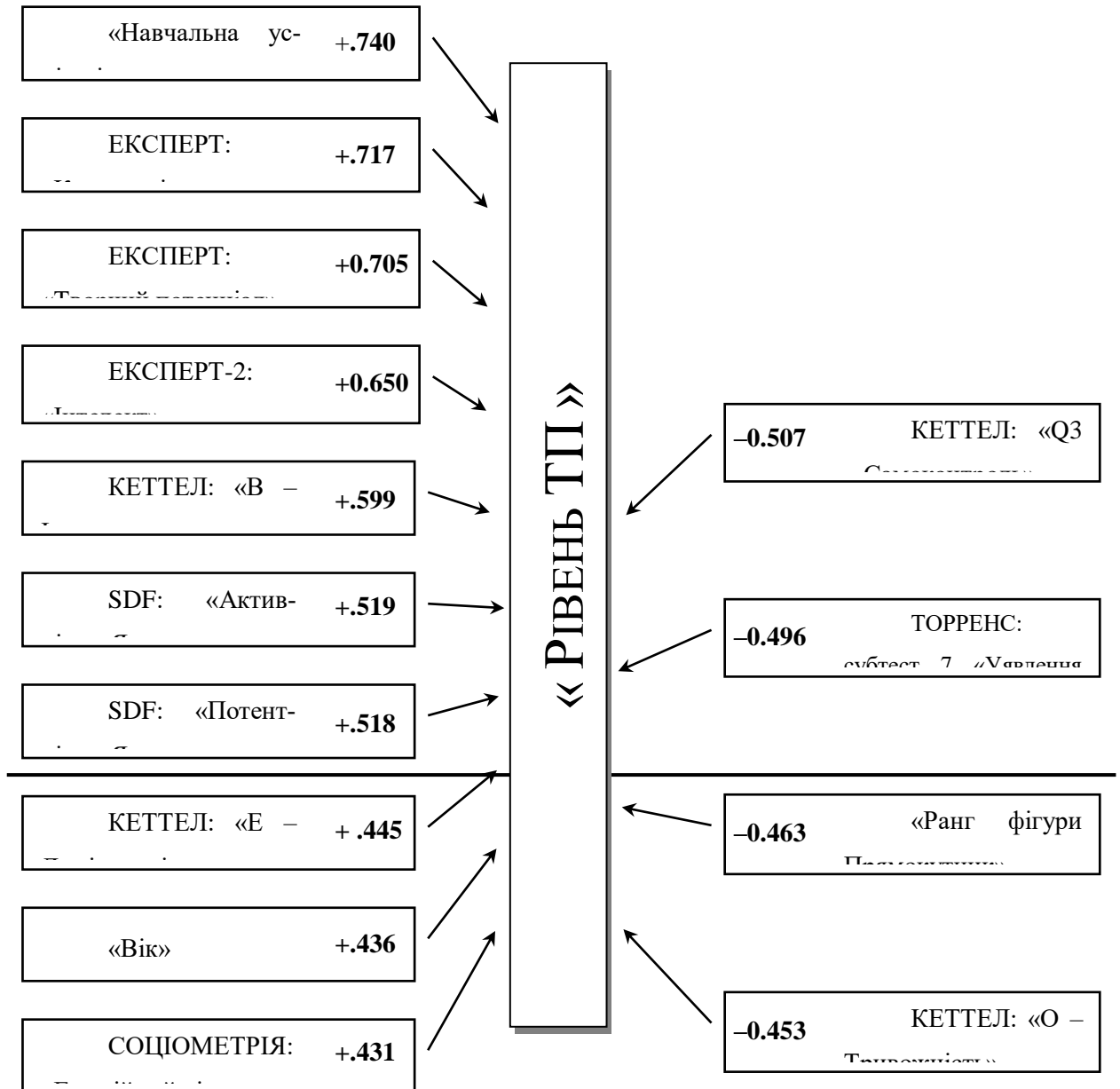


Рис. 2.6. Кореляційні зв'язки показника «Рівень ТП» (масив Х-2)

найвищими показниками творчості). В середині цієї вибірки рівень творчої продуктивності пов'язаний з фактором F-безтурботність (виявляється в таких рисах особистості: життєрадісність, енергійність, товарицькість, гнучкість, довірливість, жвавість), з більшим часом пошуку рішень, домінуванням пра-

вої півкулі, можливо також – із станом постійної внутрішньої зміни особистості, організаційними вміннями, незалежністю від міжособистісних відносин, високою самооцінкою.

Розглянемо кореляційні зв'язки та співставлення успішності й творчих характеристик учнів.

Як і будь-яка яскраво виражена властивість, творчий потенціал може мати й негативну сторону, що виявляється в низьких оцінках поведінки в хлопчиків, «неприйняття їх у навчальний клас» вчителями-експертами. Для рішення цієї проблеми ми планували в педагогічній системі розвитку ТП зробити акцент на індивідуальне формування соціально значущих цілей, цінностей і етики, що, за нашим припущенням, буде знижувати негативні прояви ТП. У зв'язку з тим, що в сучасній школі успішність є першим соціальним критерієм якості навчання, важливо розглядати її сполучення з творчими проявами для того, щоб виключити руйнування творчості в процесі досягнення високої успішності.

На рис. 2.8 зображено зв'язки показника «Навчальна успішність» з іншими показниками дослідження з загального масиву X-1 (хлопчики).

З успішністю хлопчиків позитивно корелюють рівень інтелекту, творчий потенціал у сполученні з безтурботністю, тенденцією до ділового лідирування, незалежністю, вербальною продуктивністю. Негативно корелюють зниження позитивного ставлення вчителя до учня, незадовільна поведінка, низький самоконтроль, невпевненість у собі. Ця схема вказує на подвійне педагогічне завдання: коригування особистості учня й оптимізація відносин із вчителем.

На рис. 2.9 зображені кореляційні зв'язки показника «Навчальна успішність» по дівчатках (Д-1) з іншими показниками дослідження. На успішність дівчаток позитивно впливають високі показники інтелекту й творчого потенціалу, ділове й емоційне лідирування, впевненість у своїй поточній соціаль-

ній позиції, потреба в ідентифікації, потреба в близьких відносинах, бажання подобатися, прагнення до фантазування і мрій. Негативно впливають емоційне ставлення вчителя, оцінка вчителем поведінки, протестуюча позиція дитини, відхід від проблем і напруги, негативізм, безрозсудність, агресивність (пов'язані з вибором чорного кольору). Вибір коричневого кольору в

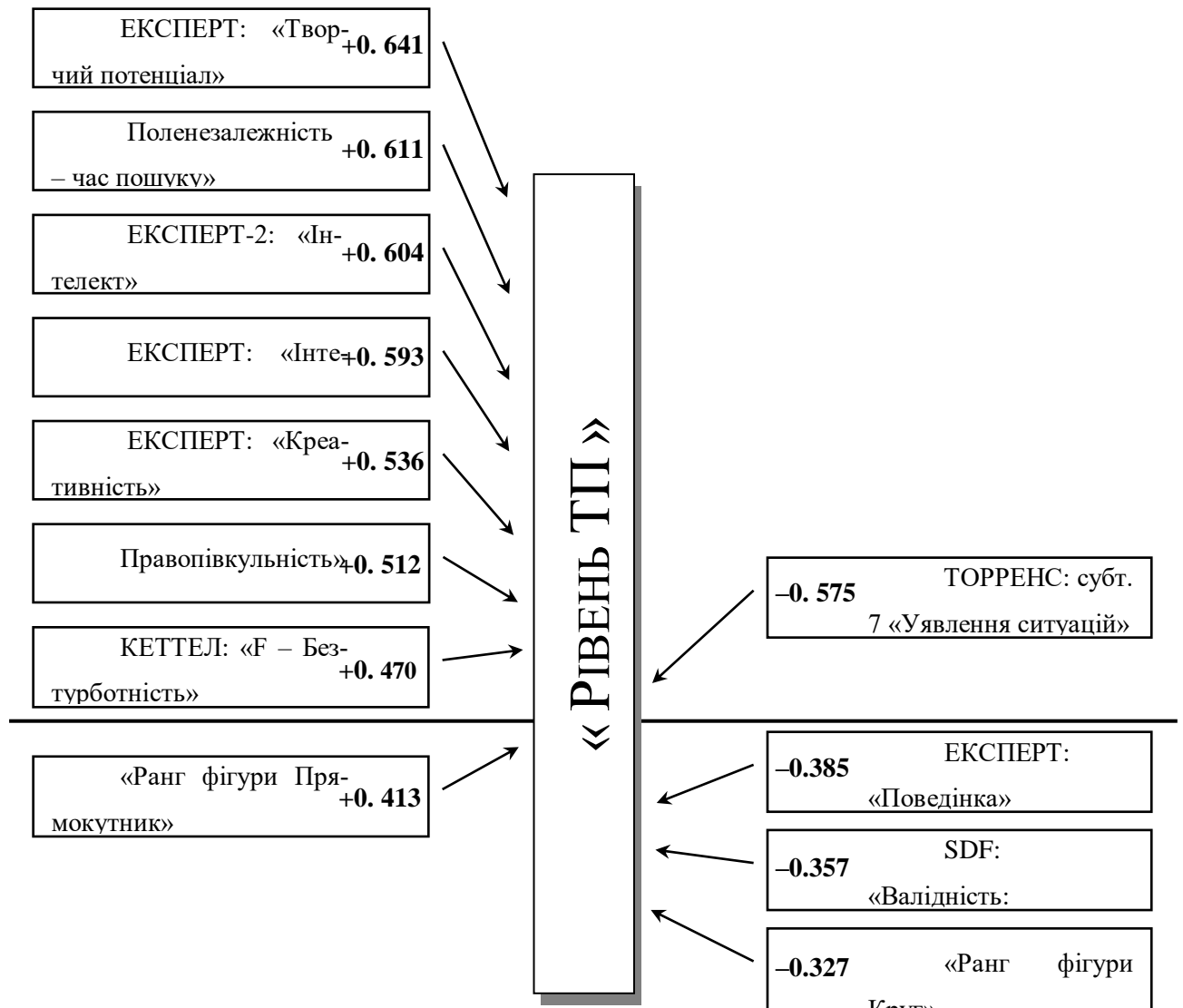


Рис. 2.7. Кореляційні зв'язки показника «Рівень ТП» (масив Д-2)

тесті Люшера також негативно пов'язаний з «Навчальною успішністю». Він вказує на негативний вплив невміння дівчаток керувати імпульсами підсвідомого, потребами тіла, бажаннями фізичної задоволеності.

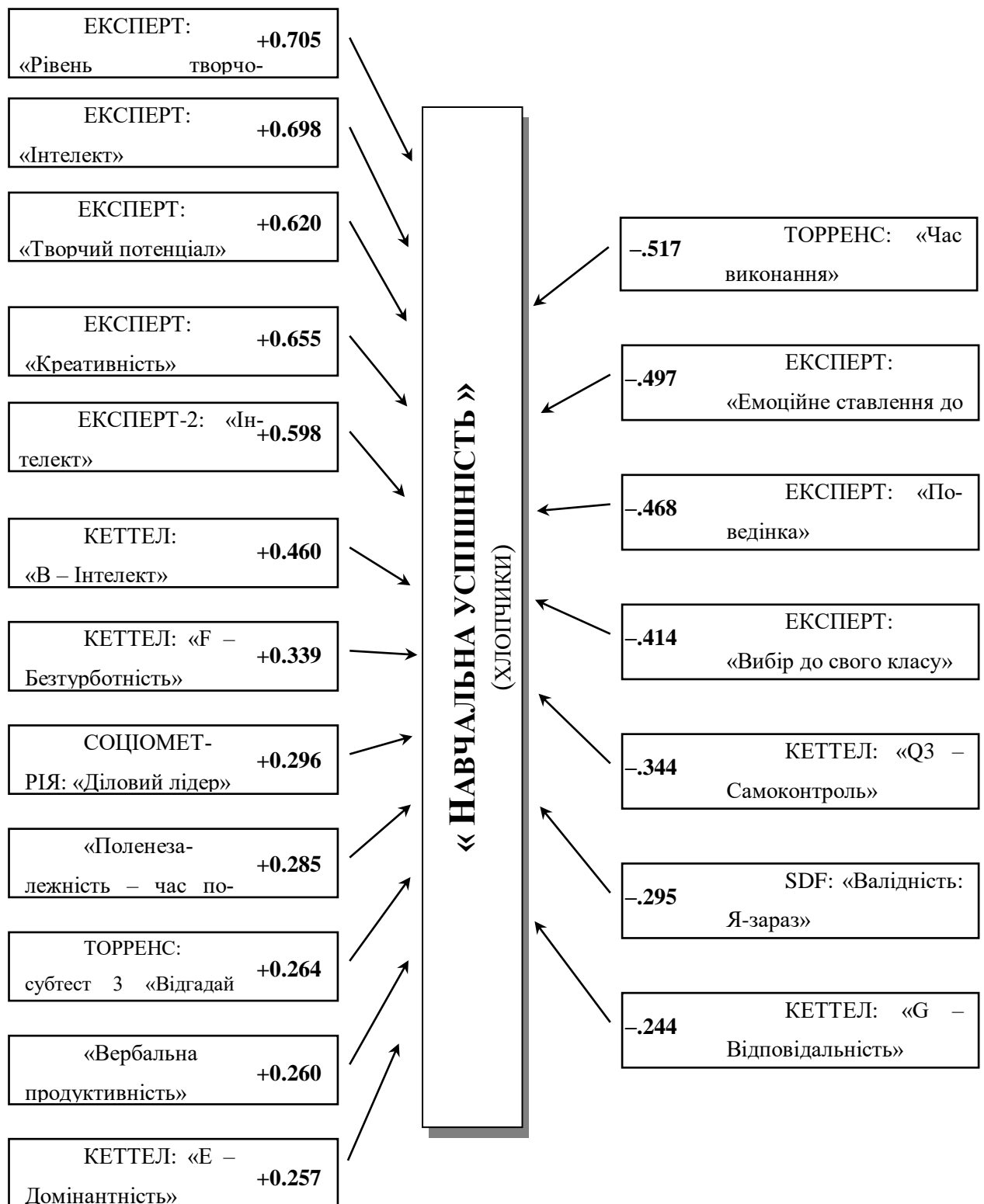


Рис. 2.8. Зв'язок показника «Навчальна успішність» (хлопчики) з іншими показниками дослідження

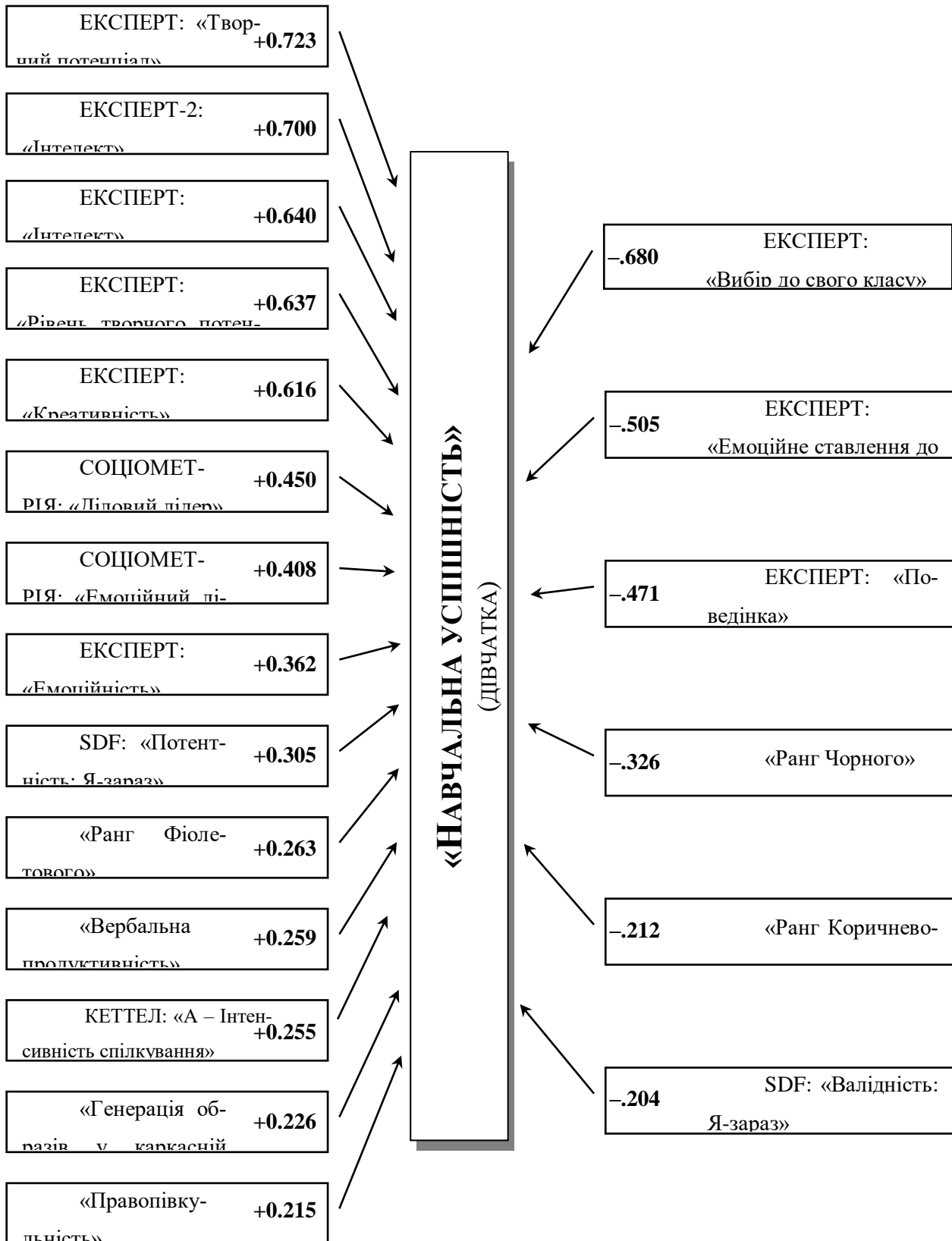


Рис. 2.9. Зв'язок показника «Навчальна успішність» (дівчатка) з іншими показниками дослідження

Схеми побудовані по загальних масивах хлопчиків і дівчаток, тому висновки по них визначають загальну стратегію одночасного впливу на всіх учнів. Метою виконаного кореляційного аналізу є пошук внутрішніх взаємозв'язків властивостей особистості, які можна використати для розвитку творчого потенціалу. Педагогічна мета нашого дослідження – розробка тренінгової методики для молодших школярів, яка формує творчий стан особистості. З наведених результатів випливають наступні можливі напрямки конструювання СПТ. В таблиці 2.2 зведені висновки відносно можливих об'єктів психотехнічних вправ.

Табл. 2.2. Диференційовані завдання підвищення ТП

У хлопчиків	У дівчаток
<p><b>Підвищити:</b> інтелект, вербальну продуктивність, емоційність, активність, впевненість, наполегливість, домінантність, емоційну привабливість для інших. Підвищити й одночасно компенсувати самоконтролем прояви емоційної неврівноваженості.</p>	<p><b>Підвищити:</b> інтелект, емоційність, риси ділового лідера, самоконтроль, вербальну продуктивність, загальну активність, енергійність, оптимістичність, емоційну привабливість для інших, підвищувати темп виконання дій.</p>
<p><b>Знизити:</b> тривожність, темп виконання дій. Знизити, або тимчасово загальмувати самоконтроль.</p>	<p><b>Знизити або контролювати:</b> безтурботність.</p>
<p>Змінити ставлення вчителів до творчих учнів.</p>	<p>Змінити ставлення вчителів до творчих дівчаток.</p>

Ми усвідомлювали, що при розробці індивідуальної психолого-педагогічної стратегії необхідно не лише спиратися на дані факторного аналізу, а також спостерігати за еволюцією учнів у зону високого рівня творчості за допомогою кластерного аналізу.

Аналіз емпіричної інформації дозволив зробити такі 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) вчителів необхідно підготувати до конструктивного сприйняття й використання “небажаних” проявів креативності.

#### 2.5. Структурний аналіз емпіричних показників особистості та творчої тенденції молодших школярів

Кореляційний аналіз та побудовані на його основі схеми-графи – метод одномірного підходу, в якому дослідника цікавить вплив одного або декількох показників на цільовий. Метод факторного аналізу використовує масив парних кореляцій для реконструкції співставлення емпіричних показників у багатомірному просторі.

Факторний аналіз (ФА) методом головних компонент моделює багатовимірний простір на основі парних кореляцій. Деякі параметри дослідження мають значні парні кореляції – це є свідченням можливого існування за ними латентного системоутворюючого фактору. Алгоритм ФА розміщує новий вектор (головна компонента) у багатовимірному просторі таким чином, щоб сума проєкцій на новий вектор із сторони показників дослідження була максимальною [27]. Далі статистична процедура факторного аналізу виділяє декілька головних компонент і конструює ортогональну систему координат таким чином: між усіма головними факторами кут дорівнює 90 градусів, а це означає, що коефіцієнт кореляції між головними компонентами дорівнює нулю. Реконструйована таким чином нова система координат для дослідника дуже важлива: психолог, зацікавлений в якості та чистоті експерименту, має право стверджувати, що латентні фактори незалежні один від одного [152], [234].

Більша частина наукових психолого-педагогічних досліджень – це по-

шук чистих чинників поведінки та розвитку особистості або якості навчального процесу. Якщо досліднику вдається знайти системоутворюючий фактор, то педагогічна стратегія його використання стає наступною. Підбирають адекватні психолого-педагогічні методи та впливають безпосередньо на системоутворюючий фактор. Завдяки внутрішнім взаємозв'язкам педагогічний вплив на латентний фактор “пересуває” вздовж нього особистість дитини [20]. Одночасно змінюються в обраному напрямку всі поверхневі показники дитини. Такий підхід суттєво полегшує та прискорює навчання й виховання. Якщо раніше педагог інтуїтивно знаходив системоутворюючі фактори та був на їх основі ефективні педагогічні системи, то сучасні дослідники мають можливість виконати це раціональним, формально обґрунтованим методом – методом факторного аналізу.

Завдання використання факторного аналізу в нашому дослідженні: стиснення багатовимірного простору емпіричних корелятив творчого потенціалу; видалення в процесі факторизації помилок вимірів; інтерпретація латентних факторів творчості молодших школярів; формулювання стратегії стимулювання творчості на основі знайдених латентних факторів. Групи значно корелюючих показників дослідження виділяють спільні (латентні) фактори, які потребують змістовної інтерпретації. Інтерпретації виконуються по найбільшим факторним навантаженням. Значення факторних навантажень близькі до одиниці свідчать про майже повний збіг латентного фактора з поверхневим показником.

Слід зауважити, що факторний аналіз – це метод, який виконує узагальнення на кількісному, формальному рівні. Переклад цього узагальнення на змістовний рівень є складним завданням, яке вимагає глибокого розуміння використаних математичних абстракцій. Проілюструємо цей процес двома прикладами [20].

Розглянемо, як приклад, інтерпретацію другого латентного фактору в масиві X-2 (додаток Е.3) зображений на рис. 2.10. Окрім процедури ВАРІ-



3. В інтерпретації важливо вирішити, на який полюс необхідно інвертовано переносити показники. Це визначається метою дослідження, а в цьому випадку нас цікавить саме позитивний полюс. В масиві X-2 показники цього вектору мають підвищенні середні значення. Показники, спрямовані в цю сторону, детермінують високі значення по цьому латентному фактору, тобто рівень креативності й творчих досягнень. В іншому випадку: в формуючому експерименті (додаток Ж) – нас цікавить негативний полюс такого ж системоутворюючого фактору. Отже, трансформація векторів-показників з інвертацією змісту для якісної інтерпретації виконується на негативний полюс.

Другий приклад пояснює логіку якісного розуміння цілісної факторної структури. На умовному малюнку (2.12) зображена векторна трансформація

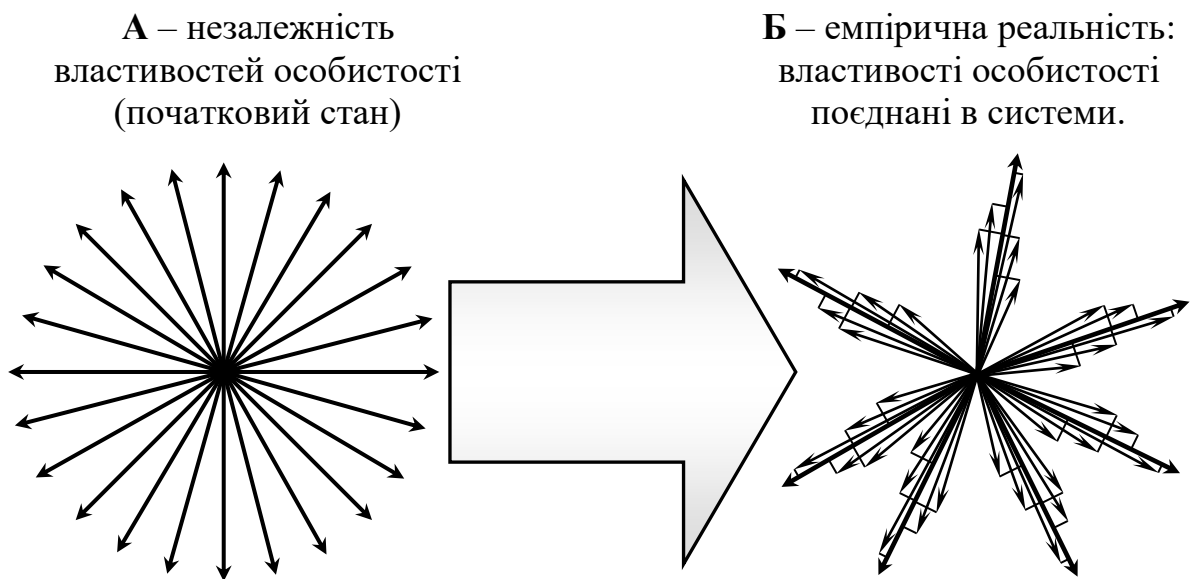


Рис 2.12. Формування структури особистості під впливом біогенетичних і психо-соціальних факторів

особистості, яка супроводжує творчі досягнення.

Внаслідок біогенетичних та психосоціальних впливів особистість дитини **А** набуває нового стану **Б**, який емпірично виявляється взаємною закорельованістю поверхневих показників, що змістовно вказує на спільну зміну і взаємозалежність властивостей особистості, які увійшли в окремі фактори, тобто в системи властивостей. В нашому дослідженні ми спробували виявити

таку конфігурацію факторів для молодших школярів, яка активізується зіткненням дитини з творчою проблемою.

Відібрані в масиви Х-2 і Д-2 школярі з підвищеним рівнем творчого потенціалу серед учнів одної статі мають подібну структуру. Свідченням цього є: 1) поєднання їх в один кластер методом автоматичної класифікації (кластерний аналіз); 2) високий рівень пояснюваної дисперсії при факторизації цих масивів. На рисунках (2.13 і 2.14) зображені головні компоненти структури особистості творчих хлопчиків і творчих дівчаток. Важлива особливість конфігурації системоутворюючих латентних факторів, яку неможливо зобразити у площині, полягає в тому, що вони незалежні – кореляція між ними дорівнює нулю, тобто чинники творчих досягнень молодших школярів незалежні один від одного.

При плануванні дослідження нами були підібрані доступні для молодшого шкільного віку показники. Ми виходили з припущення, що відібраних емпіричних корелятивів буде достатньо для виявлення вектору “Креативність” засобами факторного аналізу.

В додатку Е представлені результати факторного аналізу чотирьох масивів Д-1, Х-1, Д-2 і Х-2. В таблиці внесені факторні навантаження після процедури обертання факторів (ВАРІМАКС), яка застосовується з метою полегшення якісної інтерпретації. Математичний зміст обертання факторів: максимізувати суму квадратів проекцій поверхневих параметрів на головні компоненти.

В додатку Е.1. представлені результати факторного аналізу масиву Х-1 (хлопчики). Його особливістю є те, що він включає піддослідних всіх рівнів творчого потенціалу. Перші чотири головні компоненти вказують на різні аспекти проявлення творчого потенціалу. Перший фактор виявляє ТП, насичений компонентами навчальної успішності, інтелекту та ставлення вчителів до учнів. Цей фактор пояснює 12,7% сумарної дисперсії (сумарна дисперсія дорівнює кількості показників у масиві первісних даних – 63).

У другий фактор (10,5% сумарної дисперсії) увійшли всі показники методики Торренса. Інакше кажучи, цей фактор вимірює фактор ТП, насичений рівнем вербального розвитку дитини. Тест класифікує дітей за рівнями творчих та вербальних можливостей. В середині цього фактора найкращими показниками виявлені “Сумарна оцінка” і субтест “Нетипові питання”. Це означає, що допустимо використовувати тільки цей субтест з метою економії часу дослідження. В подібних випадках використовуються показники з найбільшим значенням факторного навантаження на системоутворюючий фактор. Наприклад, із методики Торренса достатньо використати субтести 2 та 6.

Третій фактор пояснює 6% загальної дисперсії – складений із показників рангів виборів кольорів у тесті Люшера, що надає можливість описати особистісні риси, які, можливо, підтримують творчу тенденцію. Факторні навантаження вказують на позитивний вплив виборів червоного й зеленого, і негативний – виборів сірого та чорного. Це можливо проінтерпретувати в термінах рис особистості таким чином. Більш творчі молодші школярі мають тенденцію до характеристик: сильний, енергійний, живий, отримує насолоду від дій, у діяльності для нього головне успіх та перемога. Прагне до повноти життя, придбати рішучість і гнучкість волі, усталити статус, досягти незалежності. У них проявляється низька стомлюваність, невдоволення вимогами, протестні реакції.

Четвертий фактор пояснює 6,2% загальної дисперсії. До нього увійшли показники тесту Кеттела: Q4–напруженість, D–невитриманість, E–домінантність. Факторні навантаження вказують на Q4–напруженість як на фактор творчої тенденції.

Разом 4 фактора пояснюють 35,4% загальної дисперсії. Цю факторну структуру, на наш погляд, необхідно вважати типовою для хлопчиків даного віку.

Факторна структура показників творчої тенденції у (Д-1) дівчаток значно відрізняється від моделі головних компонент X-1. Розглянемо результати

факторизації в додатку Е, таблиця 2. Перший фактор співпадає по змісту з першим фактором у масиві Х-1 (додаток Е, таблиці 1). Він пояснює 14,7% сумарної дисперсії й виявляє однакову систему вимог вчителів до хлопчиків і дівчаток. Єдине, що відрізняє дівчаток – це тенденція до ділового й емоційного лідирування. Другий фактор пояснює 10,3% загальної дисперсії. Він подібний з 4-м фактором у масиві хлопчиків. Факторні навантаження виявляють, що для дівчаток цього віку типова особистісна структура, яку описують терміни: напруженість, нетерплячість, відповідальність, домінування, тривожність, безпечність, відсутність самоконтролю та сміливості, невміння вкластися в установлений термін. Третій фактор пояснює 7% загальної дисперсії. Він співпадає з другим фактором у хлопчиків, але найкращими субтестами Торренса виявляються 2 і 4. Четвертий фактор пояснює 6% загальної дисперсії та вказує на те, що у дівчаток цього віку є тенденція вибору жовтого та відкидання чорного й сірого, що в термінах особистісних характеристик описується як прагнення до змін, до звільнення від стану напруги, до пошуку нових можливостей, невтомності та відсутності протестних станів.

Ми виходимо з припущення, що особистісна структура учнів з підвищеним рівнем ТП (Д-2, Х-2) відрізняється від типових (Д-1, Х-1). Саме ці відмінності ведуть до вищого рівня творчої самореалізації. Така структура може бути цільовою при формулюванні педагогічної стратегії розвитку молодших школярів.

Факторний аналіз – значно більш глибокий метод вивчення психічних закономірностей порівняно з методом оцінки значущості відмінностей. Він націлений на виявлення відмінностей у латентних структурах особистісних характеристик. На відміну від кореляційного аналізу, який відокремлено пояснює залежність поверхових показників, факторний аналіз досліджує системи зв'язків якостей з виключенням компоненти помилок вимірів та інших, які вираховуються як окремі фактори. Таким чином, факторний аналіз доповнює і поглиблює розуміння чинників більш високого рівня творчої самореалізації молодших школярів.

В таблиці 3 додатка Е представлені результати факторзації масиву Х-2 після процедури ВАРІМАКС. Перший фактор пояснює 19,3% загальної дисперсії, включає всі показники методики Торренса, Гілфорда та емоційну привабливість для інших на одному полюсі, а на протилежному – безтурботність, активність, нещирість. Отже, вербальна творчість у хлопчиків із підвищеним рівнем творчого потенціалу викликається станом (+F) стурбованості (серйозності, мовчазності), щирості, тенденцією до пасивності. Робоча назва фактору “Вербальна творча продуктивність”. З урахуванням великих значень за тестами творчості ми можемо зробити висновок, що творчі досягнення обумовлені описаним станом, який ця категорія хлопчиків ініціює в собі. На основі цього можна припустити, що тренінг з розвитку ТП повинен включати психотехнічні вправи, які навчають молодших школярів формувати в собі стан серйозності, стурбованості, мовчазності, щирості, зниженої активності.

Другий фактор пояснює 15,3% загальної дисперсії і включає показники: креативність, творчий потенціал, рівень творчого потенціалу (два останні показники мають інвертовані шкали, тому відносяться до позитивного полюсу фактора), три показники інтелекту, впевненість у собі та своїй соціальній позиції тепер і в майбутньому, високу навчальну успішність. На протилежному полюсі знаходиться Q3-самоконтроль, G-відповідальність, емоційність та оцінки експертів щодо вибору в свій клас і емоційне ставлення до учнів цієї категорії. Робоча назва фактору “Інтелектуальна креативність”. Як видно з додатка (Е.3), креативність поєднана з інтелектом, силою соціальної позиції, імпульсивністю, безвідповідальністю, зниженою емоційністю, що веде до негативного ставлення вчителів до учнів цієї категорії, незважаючи на високу навчальну успішність. Цей висновок вказує на необхідність включення до програми СПТ “Творчих станів” вправ на підвищення, або блокування низької відповідальності й низького самоконтролю.

Третій загальний фактор пояснює 9,6% загальної дисперсії. Поєднує показники D-нетерплячість, збудливість, Н-сміливість, емоційність, спонтанність (жовтий колір), активність, екстраверсія, напруженість та незадоволе-



ність (коричневий колір). Робоча назва “Нетерплячість, збудливість, спонтанність”. Якщо по першому й другому латентному фактору досліджувані мають високі середні оцінки (див. Додаток А), то по цьому фактору оцінки знижені відносно масиву Х-1. Отже, цей системоутворюючий фактор пригнічений, а це вказує на те, що для максимізації творчості хлопчиків початкових класів необхідно знизити психотехнічними вправами рівень перелічених рис особистості.

Четвертий фактор пояснює 8% сумарної дисперсії та може бути описаним у психологічних термінах так: емоційна збудливість, бажання в усьому приймати участь (–сірий); прагнення проявляти свою волю, переборювати опір, потреба у визнанні (+зелений колір); стан внутрішніх змін; м’якість, художнє мислення, підвищена чутливість (+І). Робоча назва фактору “Зовнішня вольова активність”. Середні значення по цьому фактору змінюються від Х-1 до Х-2 неістотно. Можливо, в цій конфігурації факторів особистості такий латентний фактор сприяє творчості, викликаючи стан боротьби, напруги в момент зіткнення з творчою проблемою, ставлення до неї як до виклику.

П’ятий фактор пояснює 7,0% сумарної дисперсії – робоча назва “Емоційна неврівноваженість”. Поєднує фактор С-слабкість “Я” (невротичні симптоми, нестійкість інтересів, невтриманість, невміння завершувати справи, піддається почуттям), правопівкульність, тенденція до творчості (зигзаг), негативістична позиція (чорний колір). Можливо, активність саме цього латентного фактору формує негативне ставлення вчителів до творчих хлопчиків. Отже, психологічний тренінг повинен, на нашу думку, включати також вправи на блокування цього фактора.

Шостий фактор (6%) позитивно містить показники А–інтенсивність спілкування, Е–домінантність, “Рух у плямах”. Робоча назва фактору “Домінування у спілкуванні”. Середні значення вказують на знижений рівень цього фактору в категорії творчих учнів.

Сьомий фактор (5,6%) включає тільки “Синій колір” – тенденція до спо-

кою, гармонії, задоволеності, єдності з іншими. Восьмий фактор (5,2%) – тільки вибір фігури Круг, що вказує на тенденцію творчих хлопчиків встановлювати позитивні міжособистісні стосунки. Разом вісім факторів пояснюють 76,9% загальної дисперсії, що вказує на подібність структур особистості творчих хлопчиків.

Таким чином, результати факторного аналізу масиву Х-2 хлопчиків з підвищеним рівнем творчого потенціалу свідчать, що в структурі їх особистості (рис. 2.13) “активовані” незалежні системоутворюючі фактори, які можуть змістовно пояснити творчу тенденцію хлопчиків: “Вербальна творча продуктивність”, “Інтелектуальна креативність”, “Нетерплячість, збудливість, спонтанність”, “Зовнішня вольова активність”, “Емоційна неврівноваженість”, “Домінування у спілкуванні”, “Спокій, гармонія, задоволеність”, “Орієнтація на позитивні стосунки”. Цей перелік демонструє здатність творчих хлопчиків поєднувати, на перший погляд, несумісні властивості особистості. Ми вважаємо, що хлопчики реалізують ці фактори по черзі й несвідомо використовують ці коливання особистості для досягнення творчого результату. Тому, перелічені характеристики й особистісні якості можуть бути покладені в основу відбору вправ для соціально-психологічних тренінгів творчої самореалізації школярів.

В результатах факторного аналізу міжстатеві відмінності хлопчиків і дівчаток із високим рівнем творчого потенціалу проявилися ще більшою мірою. Іншими словами, творчість дівчаток детермінована іншою конфігурацією латентних факторів. Про це свідчить таблиця 4 додатку Е, яка вміщує факторні ваги в масиві Д-2. Разом дев'ять латентних факторів пояснюють 82,7% загальної дисперсії, що вказує на значну подібність досліджуваних.

Перший загальний фактор пояснює 17,7% дисперсії. Він включає показники: тесту Торренса, на протилежному полюсі якого експертна оцінка емоційності, навчальна успішність, інтелект, ділове лідирування. Робоча назва фактору “Вербальна творча продуктивність”. Наведена конфігурація вказує,

що досягнення високих результатів у тесті Торренса супроводжується у творчих дівчаток невеликим зниженням емоційності, мислення, дій, спрямованих на інших.

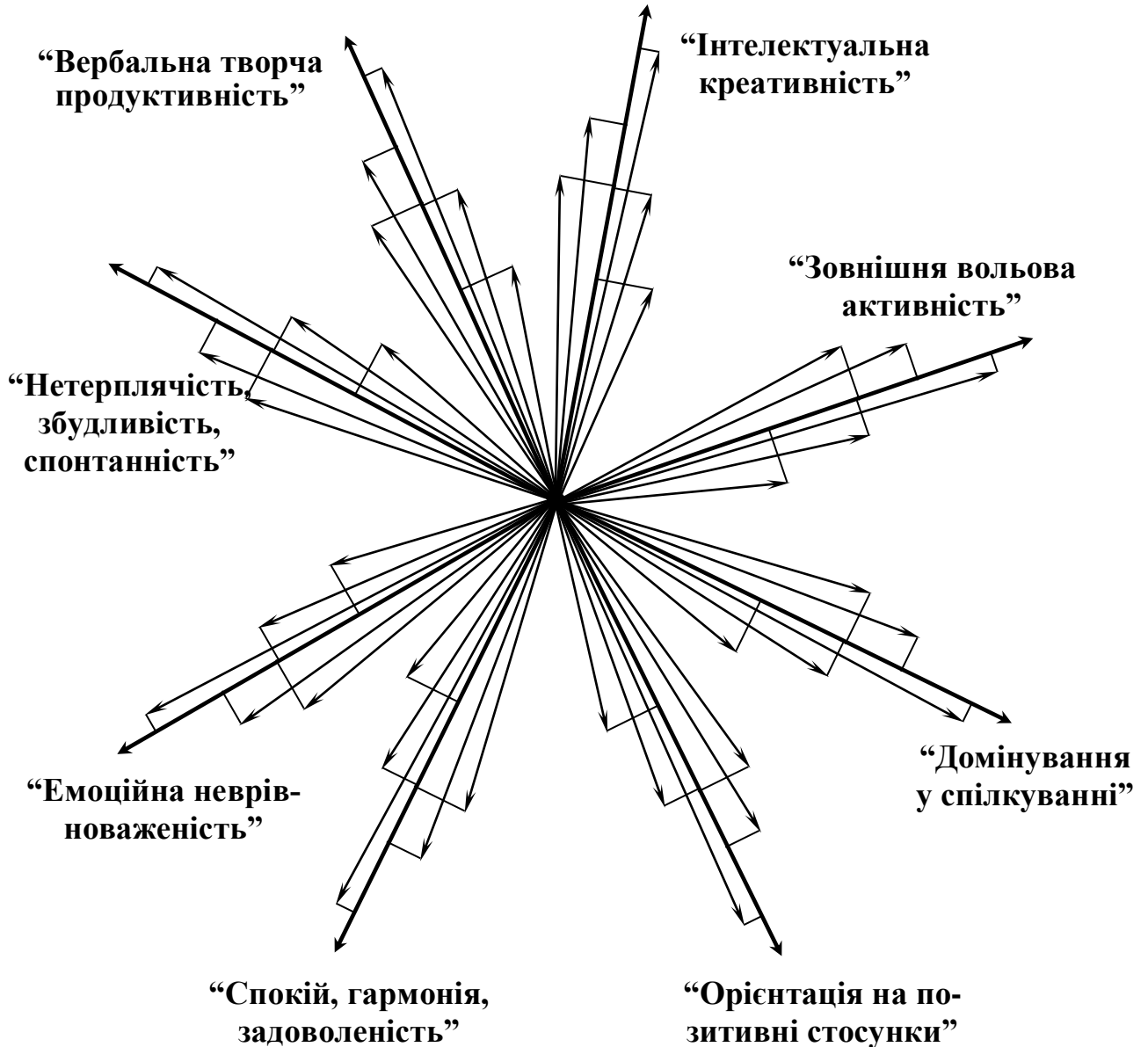


Рис 2.13. Факторна структура особистості хлопчиків з підвищеним рівнем творчого потенціалу

Другий фактор пояснює 14,2% сумарної дисперсії, об'єднує сміливість, відповідальність, самоконтроль, знижену тривожність, розслабленість, низьку оцінку експертами поведінки, високу вербальну продуктивність, підвищене-

ну інтенсивність спілкування, тенденцію до залежності. Робоча назва фактору “Сміливість, відповідальність, врівноваженість”.

Третій фактор пояснює 9,8% загальної дисперсії, включає показники творчий потенціал, креативність, поєднані інтровертивною тенденцією, із зниженою самооцінкою тепер і в майбутньому. Робоча назва фактору “Інтровертивна творчість”.

Четвертий фактор пояснює 9,2% загальної дисперсії й позитивно включає ранги жовтого та зеленого й негативно синього та червоного, знижену оцінку інтелекту (з урахуванням інвертованості шкали). Згідно із загальною інтерпретацією кольорів за тестом Люшера робоча назва фактора – “Спонтанна активність, гнучка воля й самоствердження”.

П’ятий фактор (8,1%) поєднує позитивно показник І-м’якість (емоційність, інтуїтивність), вибір прямокутника (особистість у стані постійних змін), та негативно – ранг чорного кольору й вибір фігури зигзаг (тенденція до творчості). Робоча назва фактору “Покірність, м’якість, емоційність, інтуїтивність”.

Шостий фактор (6,8%) має робочу назву “Активність”, частково включає п’ятий фактор. Як видно з таблиці Е.4, він не сприяє творчості – негативні навантаження з боку показників “Рух у плямах” та вибір зигзагу, які корелюють з творчістю.

Сьомий фактор (5,9%) включає ранг зеленого кольору, що дозволяє використати для нього робочу назву “Суб’єктивна орієнтація, воля, самоствердження”.

Восьмий фактор (5,6%) “Емоційний лідер”, тобто привабливість творчих дівчаток для інших.

Дев’ятий фактор “Образна творча продуктивність”, пов’язана з прогнозом низької активності.

Ще дванадцять показників не увійшли до активної факторної структури, оскільки мають проєкції на головні компоненти, менші 0,5.

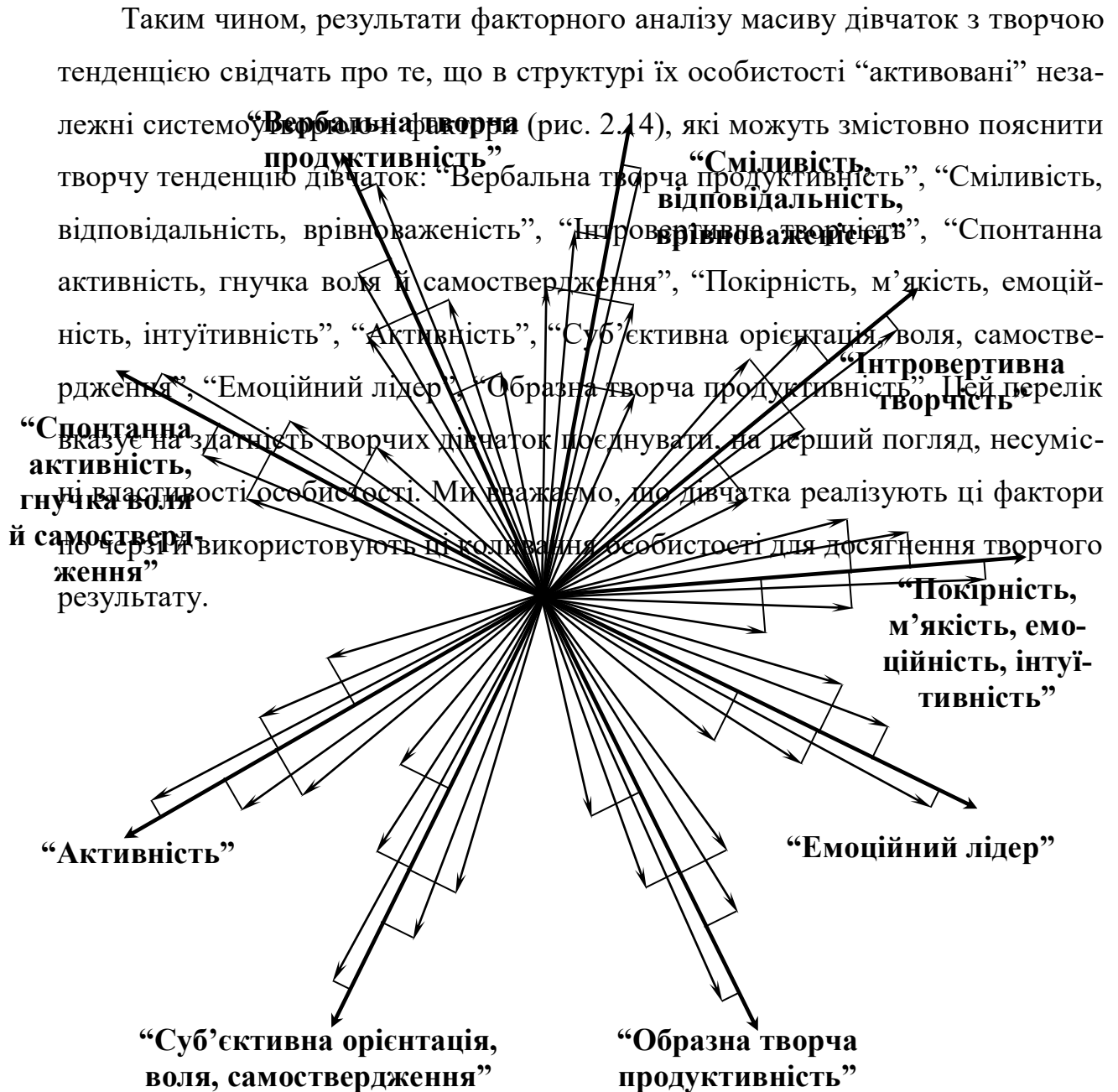


Рис 2.14. Факторна структура особистості дівчаток з підвищеним рівнем творчого потенціалу

Зображені факторні конфігурації дають можливість порівняння результатів факторного аналізу масивів хлопчиків і дівчаток та дозволяють стверджувати про існування суттєвої різниці в структурі латентних факторів їх творчої діяльності. Це вказує на те, що для дівчаток і хлопчиків бажано розробити різні за змістом системи соціально-психологічного тренінгу творчої тенденції.

Найважливіший для формулювання педагогічної стратегії висновок у констатуючому експерименті за результатами факторного аналізу полягає в наступному. Для різних за якістю видів творчості (наприклад, генерація образів, слів, дій, почуттів) молодші школярі несвідомо активізують різні конфігурації властивостей особистості. З цього випливає необхідність засобами навчання не тільки викликати конкретний стан особистості, але й при необхідності змінювати його на інший. Думаємо, що одним з основних методичних прийомів психологічного тренінгу творчості повинно стати постійне коливання стану особистості, вироблення в дитини вмінь актуалізувати необхідний стан.

Структурний аналіз дозволяє зробити наступні загальні висновки.

1. Структурні конфігурації латентних факторів особистості, які супроводжують підвищений рівень творчих досягнень, у хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку значно відрізняються.
2. Багатомірний простір властивостей особистості й показників творчої тенденції молодших школярів можливо стиснути до 8-9 векторного простору і в ньому знайти кластер учнів з високим рівнем творчого потенціалу.
3. Педагогічні засоби стимулювання творчих станів повинні блокувати негативні характеристики, які супроводжують творчість (неврівноваженість, безвідповідальність, імпульсивність, нещирість та інші).
4. Теоретичне рішення проблеми пошуку шляху стимулювання творчості полягає в навчанні учнів вмінню викликати в собі творчі стани й само-

стійно змінювати їх у відповідності з проблемним завданням.

Таким чином, на етапі констатуючого експерименту ми зробили одномірний та багатовимірний аналіз емпіричної інформації щодо рівня розвитку та особливостей прояву ТП в молодшому шкільному віці. Кожен із цих методів надає інформацію про найкращі шляхи розвитку творчої діяльності молодших школярів з урахуванням міжстатевої різниці, особистісних структур, соціальних факторів творчості. Одержані висновки покладено в основу розробки системи стимулювання ТП молодших школярів та конкретних методичних рекомендацій для вчителів молодших класів.

## **Висновки до розділу 2.**

1. Творчий потенціал учнів молодшого шкільного віку характеризується як рівень внутрішньої готовності виконувати творчі дії і визначається як системний ефект взаємодії значної кількості певних, сприяючих творчості, якостей особистості, властивостей уяви, емоційних станів, особливостей волевиявлення, якостей загальної активності, спрямованості на творчість та спеціальних знань і навичок у цільовій проблемній області.
2. У дослідженні проблеми творчої самореалізації молодших школярів найбільш оптимальним є багатовимірний системний підхід, сутність якого полягає у поєднанні цілісного та метричного підходів, що дає можливість одночасного вивчення всієї сукупності детермінант, умов, чинників, які супроводжують творчість молодших школярів, на рівні зв'язків поверхневих показників, на рівні глибинних факторних структур особистості. Спираючись на таку комплексну інформацію, він надає можливість виробити оптимальну стратегію управління розвитком цілісної особистості й сформулювати на методичному рівні шляхи реалізації її творчого потенціалу.
3. Методичний арсенал для дослідження особливостей творчого потенціалу молодших школярів повинен містити сукупність методик, які

теоретично й емпірично здатні виділити вектор креативності в багатовимірному просторі показників, що можуть забезпечити методики, які мають різні методичні алгоритми вимірів – вербальні тести, образні тести, тести реальної поведінки, тести творчої продуктивності, експертні оцінки творчих можливостей молодших школярів. Тільки за такої умови головна компонента відділяється від компонент помилок вимірів, типових для кожного конкретного методу психологічних вимірів.

4. Творчі особливості молодших школярів мають міжстатеві відмінності: дівчатка краще використовують активованість, образну та емоційну сферу, а хлопчики для творчих дій спираються на раціональну, вербальну й логічну сферу. Підвищення творчості обумовлене використанням якостей, притаманних протилежній статі.
5. У структурі особистості хлопчиків з підвищеним рівнем творчого потенціалу “активовані” незалежні системоутворюючі фактори (разом пояснюють 76,9% загальної дисперсії), які можуть змістовно пояснити творчу тенденцію хлопчиків: “Вербальна творча продуктивність”, “Інтелектуальна креативність”, “Нетерплячість, збудливість, спонтанність”, “Зовнішня вольова активність”, “Емоційна неврівноваженість”, “Домінування у спілкуванні”, “Спокій, гармонія, задоволеність”, “Орієнтація на позитивні стосунки”.
6. У структурі особистості дівчаток із творчою тенденцією “активовані” незалежні системоутворюючі фактори (разом пояснюють 82,7% загальної дисперсії), які можуть змістовно пояснити творчу тенденцію дівчаток: “Вербальна творча продуктивність”, “Сміливість, відповідальність, врівноваженість”, “Інтровертивна творчість”, “Спонтанна активність, гнучка воля й самоствердження”, “Покірність, м’якість, емоційність, інтуїтивність”, “Активність”, “Суб’єктивна орієнтація, воля, самоствердження”, “Емоційний лідер”, “Образна творча продуктивність”.
7. Структурні конфігурації латентних факторів особистості, які супро-



воджують підвищений рівень творчих досягнень, у хлопчиків і дівчаток значно відрізняються.

8. Виявлено три типи латентних факторів: 1) підвищують творчу продуктивність, 2) гальмують її, 3) виконують фонову роль у детермінації творчості – кореляційно не пов'язані з творчістю, але виділені алгоритмом факторного аналізу як значимі для загальної структури особистості школярів з підвищеним рівнем творчого потенціалу.
9. У процесі творчої діяльності молодших школярів поєднуються протилежні властивості особистості, які, виконуючи свою роль в процесі формування творчого продукту, по черзі активізуються на етапах формулювання творчої проблеми, мотивації її вирішення, пошуку методів рішення, внутрішнього “визрівання” рішення та досягнення творчого результату. Такий погляд на механізм творчості відкриває реальну можливість не тільки теоретичного поєднання особистісного й процесуального підходу, а й дослідження творчості на емпіричному рівні.
10. Теоретичне рішення проблеми пошуку шляху стимулювання творчості полягає в навчанні учнів вмінню викликати в собі творчі стани та самостійно змінювати їх у відповідності з проблемним завданням.
11. Творчість молодших школярів супроводжується високим емоційним напруженням, тривожністю, загрозою небажаних акцентуацій; творчість учнів, поєднуючись з низькою внутрішньою етикою, стає соціально небажаною й навіть небезпечною, а тому формування творчого потенціалу учнів необхідно супроводжувати розвитком у молодших школярів навичок контролю за “негативними” аспектами креативності.
12. Творчі стани особистості вимагають достатнього рівня внутрішньої й зовнішньої свободи учнів, що приводить до їх некерованості вчителем. Внаслідок цього вчителі частково гальмують творчість дітей зниженням емоційного ставлення, оцінок поведінки, відхиленням творчих дітей при виборі в свій клас, а тому необхідно готувати

вчителів до конструктивного сприйняття й навіть використання “небажаних” проявів креативності.

Зміст II розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Воронюк І.В. Особистісні детермінанти творчого потенціалу молодших школярів // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск 14, 2001. – С. 172-184.
2. Воронюк І.В. Міжстатеві відмінності творчого потенціалу молодших школярів // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – №6, листопад-грудень, 2001. – С. 8-11.
3. Зинченко Л.М., Воронюк І.В. Структурный анализ внутренних факторов творчества младших школьников // Психолог в детском саду. Ежеквартальный научно-практических журнал. – Обнинск: Центр развития образования. – № 1-2, 2001. – С. 169-181.

### РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСОБІВ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дослідження констатуючого експерименту відповіло на два головних питання: які особистісні характеристики має кластер учнів із підвищеним рівнем творчого потенціалу; які показники і якою мірою впливають на інтегральний показник “креативність”. Одержані результати дослідження свідчать про необхідність значного вдосконалення методики розвитку творчих можливостей молодших школярів. Щоб прискорити цей процес, необхідно описати дії вчителя, які приведуть учня до найбільших досягнень у творчій продуктивності. Конкретно на наступному етапі нам необхідно було визначити, вплив на які властивості школярів найбільш ефективний для досягнення цілей. У співпраці з педагогами початкової школи на основі результатів констатуючого експерименту була розроблена конкретна програма соціально-психологічного тренінгу стимулювання творчих станів молодших школярів. Головними її компонентами стали: серія парних психотехнічних і виховних вправ, тестові завдання на рівень творчої продуктивності й стратегії модифікації методики педагогічного процесу активізації творчих станів.

У відповідності з логікою психолого-педагогічного дослідження в цьому розділі викладено результати формуючого експерименту. Між першим і другим зрізом протягом двох місяців вчителями й батьками з учнями виконувалися психотехнічні вправи та проводилися психологічні ігри. Кожна вправа, гра, творче завдання викликає особливий стан свідомості, який сприяє творчій продуктивності дитини. Багаторазовий виклик творчого стану поступово формує творчу активність як типову реакцію на проблемні ситуації. Отже, формування креативності як риси особистості – це автоматизація виклику в собі дитиною творчого стану в момент зустрічі з проблемною ситуацією.

На етапі формуючого експерименту: 1) на основі аналізу результатів констатуючого експерименту розроблена програма психологічного тренінгу з

формування творчих станів молодших школярів, стратегічні, тактичні та методичні аспекти формування креативності, підібрані варіанти вправ та шляхи їх модифікації, проаналізовані шляхи усунення негативних ефектів творчих станів дитини; 2) зроблено порівняльний аналіз першого й другого зрізу формуючого експерименту з метою оцінки ефективності впливу психологічного тренінгу; 3) проаналізовано структурні зміни особистості, що супроводжують розвиток креативності, на рівні показників і латентних факторів; 4) наведено спосіб спостереження за еволюцією дитини у багатовимірному просторі властивостей особистості й показників експерименту.

### 3.1. Стратегічні, тактичні та методичні аспекти активізації та формування вчителем творчого стану та креативності молодших школярів

В розділі 2 обґрунтоване використання показника “Рівень творчого потенціалу” в якості цільового для розробки стратегії формування креативності молодших школярів. Використання факторного аналізу значно краще дозволяє розробити стратегічні та тактичні педагогічні алгоритми розвитку творчості учнів початкової школи.

Як було зазначено вище, креативність – це латентний фактор – якість особистості, яка виявляється в тенденції людини виконувати дії по-новому. Алгоритм факторного аналізу буде в багатовимірному просторі вектор креативності та обчислює всі проекції на нього з боку показників дослідження. Чим більше емпіричних корелятив креативності використовується для побудови латентного фактору “Креативність”, тим точніше визначається його положення в багатовимірному просторі.

В додатку Ж зображено латентні фактори “Креативність” у двох масивах хлопчиків і дівчаток у двох зрізах формуючого експерименту до і після психологічного тренінгу. З педагогічного погляду, розвиток креативності – це “вмикання” психотехнічними вправами психологічного тренінгу показни-

ків та їх груп, якщо це можливо, з метою просування учнів до максимуму латентного вектора.

Якщо кластер школярів з підвищеним рівнем творчого потенціалу вважати за мету впливу психологічного тренінгу, то схеми факторів ілюструють структурні зміни особистості в ході СПТ у напрямку цільового кластеру особистості хлопчиків та дівчаток, вказують на ефекти тренінгу, його помилки та необхідні зміни. З другого боку, мету (кластер учнів із підвищеним рівнем креативності) можна й необхідно коригувати, з урахуванням етичних міркувань, ризику появи акцентуацій, різкого зниження самоконтролю та інших можливих соціально небажаних ефектів психологічного тренінгу творчих станів. З цього погляду психологічний тренінг творчих станів необхідно вдосконалювати з кожним уточненням мети – системи якостей особистості, що підвищують творчі досягнення. В основу розробленого нами СПТ “Творчих станів” було покладено наступні стратегічні й тактичні принципи конструювання.

- Багаторазове повторення окремих вправ з метою досягнення автоматизації компонента творчої діяльності молодшого школяра.
- Постійне коливання психологічного стану дитини, з метою досягнення одночасної активізації протилежних полюсів якостей особистості, властивостей характеру й особливостей поведінки.
- Постійне тренування по двокомпонентній структурі: 1) створення або виклик психотехнічними вправами творчого стану, 2) ігрове зіткнення дитини з творчою задачею, проблемою, запитанням.
- Підтримка високого рівня функціонального стану учнів, навчання їх вмінню тонізувати тіло, переборювати втому, вибирати міру активності пропорційну завданню.
- Стимулювання будь-яких соціально-корисних творчих дій у побуті, навчанні, відносинах і окремих видах діяльності.
- Виконання психотехнічних вправ з активізації вектора етики, соціальної допустимості, моральної оцінки запланованих творчих дій.

- Підтримування постійних змін якості й новизни в діяльності молодших школярів, заохочення нетипових дій у вирішенні творчих завдань, використання помилок для зміни погляду на творчу проблему.
- Формування й руйнування стереотипів поведінки у психологічних вправах на імітацію та швидку зміну протилежних ролей.
- Формування психотехнічними вправами компонентів особистості, які відсутні у даній статі, з метою розширення репертуару алгоритмів вирішення творчих завдань.
- Підтримка сильної мотивації учнів на досягнення майстерності в будь-яких соціально допустимих діяльностях.
- Виклик тимчасової внутрішньої дезорганізації для переконфігурації особистості спеціальними психотехнічними вправами.
- Постійне ускладнення творчої задачі шляхом введення нових критеріїв якості її вирішення, що переповнює (і цим тренує) поле свідомості дитини.
- Введення заважаючих факторів, що тренує волюву концентрацію.
- Імітація умов змагання з іншими учнями (це вчить не робити зайвих дій) та інші.

**Розробляючи СПТ, можна вирішувати завдання розвитку творчого потенціалу дітей декількома способами: шляхом граничного розвитку системи характеристик, типових для даної статі; шляхом активізації відсутніх властивостей у даної статі; за допомогою серії вправ і завдань ініціювати (активізувати) групу властивостей, сукупність яких викликає максимальну творчу самореалізацію. Крім того, вплив може бути спрямований одночасно на всіх дітей і формувати загальні детермінанти креативності, або на окрему особистість за індивідуальною програмою.**

**Загально відомо, що майже кожна якість особистості може мати позитивне, корисне, соціальнодопустиме виявлення життєдіяльності людини. Одночасно та сама риса може бути організаційно, етично, або соці-**

ально небажаною, що залежить, по-перше, від умов, в яких вона виявляється, по-друге, від ступеня контролю за її реалізацією з боку людини. З цих міркувань впливає наступний стратегічний принцип активізації і формування креативності. Спочатку в дитини необхідно сформувати підвищений рівень самоконтролю й здатність до гальмування та самоблокування небажаних форм поведінки. Одночасно необхідно окреслити зону, де можливе й необхідне творче самовиявлення, й області, де творчі дії соціально не допустимі, переконати дитину в цьому та перевірити тестом реальної поведінки таку здатність. Отже, практично виправданий стратегічний принцип проведення СПТ: спочатку формування самоконтролю й високої етики, а потім активізація творчого потенціалу.

Наступний стратегічний принцип – це максимальна індивідуалізація психологічного тренінгу, виконання наступної вправи у відповідності з поточним станом особистості й свідомості дитини з метою передачі їй функції самоконтролю та самообмеження. Така індивідуалізація належить до області педагогічного мистецтва й майже неможлива в умовах великої кількості дітей, але саме такий спосіб проведення найбільш швидко формує внутрішню локалізацію контролю (групові форми роботи формують зовнішню локалізацію контролю, а це приводить до нездатності дитини керувати собою, коли вона наодинці з собою).

Соціально-психологічний тренінг ми розглядаємо, у порівнянні з іншими інструментами впливу, як найбільш ефективний метод інтенсивного, активного, цілеспрямованого навчання та зміни особистості.

Використовуючи СПТ в формуючому експерименті, ми переслідували наступні цілі: 1) переконфігурувати риси особистості таким чином, щоб досягти максимуму творчої продуктивності дитини; 2) вивчити наслідки СПТ на рівні латентних факторів особистості; 3) навчити дітей самостійно викликати в собі творчий стан; 4) формувати в особистості тенденцію до пошуків творчих рішень у будь-яких життєвих ситуаціях (креативність); 5) сформувати в дитини високий рівень самоконтролю і вміння гальмувати та

блокувати в собі соціально небажані творчі ідеї.

В якості теоретичної моделі конструювання СПТ “Творчих станів” ми використали векторні уявлення про системні ефекти взаємодії рис особистості. На рисунку 3.1 умовно зображено геометричне уявлення про детермінан-

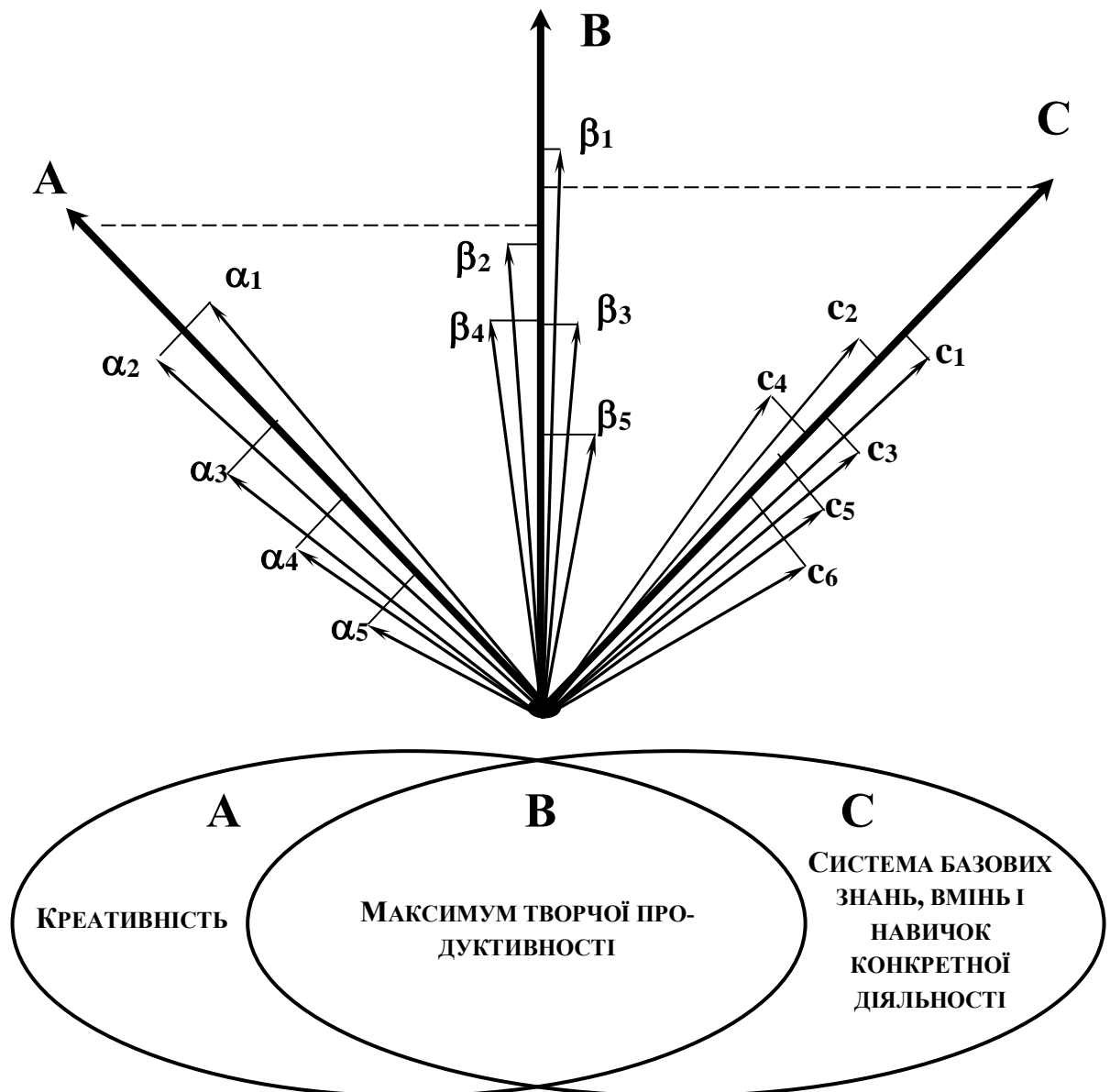


Рис 3.1. Теоретична модель конструювання СПТ формування творчого стану особистості

ти творчості. Серед результатів факторного аналізу нашого дослідження є інформація про взаємні проєкції цих трьох компонентів, отже цілком можлива більш глибока індивідуалізація програми тренінгу з урахуванням поточного стану особистості дитини. Творча продуктивність (зображено перетин



овалів) – це системний ефект взаємодії системи базових понять, вмінь і навичок конкретної діяльності й креативності, як риси особистості, яка виявляється в тенденції людини виконувати дії по-новому. Психотехнічні вправи СПТ активізують необхідні риси, вміння, стани особистості, що сприяють творчій продуктивності.

На рисунку 3.1 умовно зображені результати факторного аналізу масиву даних дослідження. Вектор А (креативність) об'єднує систему рис і властивостей особистості, що корелюють з творчим станом особистості; вектор С інтегрує навички, вербальні та інтелектуальні показники; вектор В об'єднує показники субтестів, тестів реальної продуктивності П.Торренса, Дж.Гілфорда та ін. Згідно з цією моделлю, вчитель, що проводить СПТ, активізує ігровими вправами вектори А і С та ставить дитину перед творчою проблемою.

З погляду методики проведення СПТ у часі, тренінг необхідно розглядати як послідовність вправ, спрямованих на окремі властивості особистості та їх групи. Спираючись на теоретичну модель конструювання СПТ, ведучий тренінгу формував послідовність вправ таким чином, щоб: викликати творчий стан (коливання стану особистості); активізувати знання та вміння в проблемній області; дати дитині творче завдання в умовах обмеження часу на виконання та з сильною мотивацією; виконання додаткових вправ з метою розвитку недостатньо розвинутих властивостей особистості. Кожна з цих чотирьох груп може включати декілька різних вправ і виконується протягом максимум 30 хвилин. Далі викликаний стан ведучий спрямовує на повністю самостійну діяльність під наглядом. Це принципово важливий компонент тренінгу, який навчає дитину діяти повністю самостійно.

### 3.2. Організація формуючого експерименту та програма соціально-психологічного тренінгу стимулювання творчого потенціалу молодших школярів

**В СПТ брали участь батьки, вчителі початкових класів та учні мо-**

лодшого шкільного віку. Нижче наведено тексти інструкцій та допоміжних вправ по проведенню СПТ батьками учнів, що брали участь у формуючому експерименті. Для забезпечення правильного застосування було проведено інструктаж з демонстрацією вправ, пояснення цілей СПТ і зроблено необхідні психолого-педагогічні акценти. Аналогічні інструкції отримали класоводи й учителі, які виконували з учнями найбільш складні вправи.

### ІНСТРУКТИВНІ МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ БАТЬКІВ З РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### Шановні батьки!

Ваша дитина бере участь в експериментальному психолого-педагогічному дослідженні процесів стимулювання творчих станів із метою розвитку творчого потенціалу (ТП) молодших школярів. Пропонуємо вам прискорити розвиток дітей за допомогою щоденного психологічного тренінгу психічних процесів, самоконтролю, творчої продуктивності молодших школярів. Народна мудрість стверджує, що *"голова, добре побудована, краще, ніж добре наповнена"*. Запропоновані нижче психологічні вправи, незважаючи на вдавану простоту, сприяють вдосконаленню психічної сфери дитини – психічних процесів, станів, властивостей особистості й свідомості. Достатньо 15-20 хвилин на день протягом одного місяця, щоб навчити дитину входити у творчі стани, на фоні яких дитина значно швидше й краще буде виконувати конкретні змістовні навчальні та життєві завдання.

Про теоретичну модель психологічного тренінгу для розвитку ТП.

У нашому емпіричному дослідженні вивчались зв'язки творчої продуктивності молодших школярів з особистісними якостями дітей. Виявлені істотні міжстатеві відмінності в структурах властивостей, що впливають на рівень ТП молодших школярів. Виявлені деякі суперечливі умови творчої продуктивності в станах особистості та свідомості дітей.

На основі психологічного експерименту розроблена педагогічна стратегія стимулювання творчих станів, креативності особистості, творчої продуктивності й розвитку особистості молодших школярів. Один з конкретних психологічних висновків, покладений в основу дослідження, полягає в тому, щоб об'єднати в короткому проміжку часу, здавалось би, несумісні властивості й проявлення. Наприклад, активність і спокій, розгальмованість і підкорення нормам, широку увагу й концентрацію на конкретному об'єкті, переповненість енергією й нерухомість тіла, самоконтроль і розкутість, раціональність та інтуїтивність тощо. Ці протилежності при одночасній активації й забезпечують максимум творчої продуктивності. В процесі психологічного тренінгу ви стимулюєте цілісний стан психіки. При тренінгу протягом місяця відбувається закріплення цієї творчої цілісності в формі якості особистості “Креативність”.

Еволюція особистості в формі руху до особливого творчого стану в багатовимірному просторі властивостей спостерігається нами в експерименті психодіагностичними й статистичними методами. Отже, мета формуючого експерименту: генерування творчого стану щоденним психологічним тренінгом із дитиною; закріплення творчого стану в особистості тренінгом протягом місяця – формування креативності особистості, спостереження за еволюцією особистості дитини в багатовимірному просторі властивостей особистості.

Інструкція для батьків з проведення психологічних вправ.

1. Визначте разом із дитиною час ігор, не більше, ніж 30 хвилин, з... і до....
2. Грайте лише пари ігор, спрямовані на протилежні властивості в межах часу, який ви відвели на психологічний тренінг.
3. Останні 5 хвилин повинні бути творчим завданням із списку чи роботою по домівці (що ще можна покращити в домівці?).
4. Грайте щодня в один час і відмовляйтесь грати в інший (нехай дитина самостійно тренується в цих іграх), через місяць навчіть грати з однокласниками, друзями.

5. Якщо дитина надто активна, то подвойте кількість ігор на самоконтроль, якщо пасивна, то на активізацію, тонізацію, гумор. Заохочуйте дитину за успіхи й допомагайте вчитись на невдачах.
6. Кінцева мета: формування в дітей одночасного контролю за собою, середовищем, тонусом, настроєм; розвиток уміння досягати творчого результату, бездоганне поводження з людьми, вміння робити правильні вибори, придумувати й реалізовувати позитивні ідеї, підвищення авторитету батьків.
7. Якщо дитина відкликається на ігри, якщо у вас є можливість і бажання з нею грати в розвиваючі ігри, то використовуйте ігри з додаткового списку вправ чи зі спеціальної літератури.
8. Самі формуйте послідовність ігор у межах наявного часу, але завжди грайте їх у парі: активність + пасивність, всередину + назовні, швидкі + повільні, рухливі + мовленнєві.

Про модель психологічного тренінгу творчих станів.

**Головним алгоритмом конструювання тренінгової серії є чергування вправ, що стимулюють протилежні за якістю властивості особистості, а в момент досягнення цілісного стану (активність протилежних функцій) – пред'явлення творчого завдання.**

#### **Основні групи протилежних якостей і станів.**

Увага всередину	Увага назовні
Широка увага	Вузька увага
Крапкова (сфокусована) увага	Периферична увага
Розслаблення	Тонізація
Розгальмованість	Самоконтроль
Раціональність	Ірраціональність
Прямий зміст	Прихований зміст
Зовнішній діалог	Внутрішній діалог
Повне підпорядкування	Повне керування
Дії без перешкод	Дії з перешкодами
Типова поведінка	Нетипова поведінка
Згадування минулого	Моделювання майбутнього

Абстрактна продуктивність	Конкретна продуктивність
Емоційність	Холодність
Вольове гальмування	Вольова активізація
Необмежена фантазія	Фантазія з обмеженнями
Прискорення дій	Надмірне уповільнення дій

**На фоні стану, що виник, пропонуйте дітям творчі задачі, наприклад, наступні, або подібні.**

Задачі на творчу продуктивність

1. Намалюйте якомога більше різних малюнків, так, щоб була використана каркасна фігура.
2. Вигадайте якнайбільше слів із букв одного слова.
3. Придумайте багато способів примирення тих, що посварилися.
4. Вигадайте способи швидше виконувати домашню роботу, домашнє завдання.
5. На що схожий цей малюнок? То що.

Основні подвійні вправи.

**Приклади реплік – ініціювання ігор із молодшими школярами для активізації протилежних характеристик свідомості, які сприяють підвищенню творчого потенціалу й розвитку креативності.**

УВАГА ВСЕРЕДИНУ	УВАГА НАЗОВНІ
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Послухай із заплющеними очима своє серце, і порахуй 10 ударів (1 хв.).</li> <li>– Відчуй пульс у: п'ятах, долонях, спині, животі (1 хв.).</li> <li>– Дихай спокійно і вважай, скільки разів видихаєш (1 хв.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Простеж за рухом ручки очима, не відриваючись (1 хв.).</li> <li>– Повтори мої рухи руками й тілом, як у дзеркалі.</li> </ul>
ШИРОКА УВАГА	ВУЗЬКА УВАГА
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Закрий очі, 1 хвилину слухай світ і запам'ятовуй усе, що почувеш..... А тепер перелічи всі звуки.</li> <li>– Одну хвилину спостерігай усе, що на вулиці рухається... Розкажи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Протягом 1 хвилини дивися на крапку на стіні, не зводячи очей. Думай тільки про неї.</li> <li>– Швидко затягни нитку відразу в 10 голок.</li> </ul>
КРАПКОВА (СФОКУСОВАНА) УВАГА	ПЕРИФЕРИЧНА УВАГА
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Швидко вкажи числа від 1 до 25 (у</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Дивися тільки в середину ряд-</li> </ul>

таблиці Шульте) зворотнім боком ручки.	ка, а вголос послідовно називай числа ліворуч і праворуч від центра (у таблиці Шульте 1-25).
<b>ПЕРЕПОВНЕННЯ СВДОМОСТІ</b>	<b>СПУСТОШЕННЯ СВДОМОСТІ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Починаємо обертання кистями, одночасно в ліктях, потім одночасно головою, потім плечами, поясом.</li> <li>– Читай по абзацу 2 тексти.</li> <li>– Читай текст уголос, слухай і відповідай на мої питання, і продовжуй читати далі.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Закрий очі і слухай своє серце, не думай, розслабся, спокійно дихай (1 хв.).</li> <li>– Сядь зручніше, розслабся й слухай своє дихання, дивись на серце, відштовхуючи думки.</li> </ul>
<b>РОЗСЛАБЛЕННЯ</b>	<b>ТОНІЗАЦІЯ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Сядь зручно, руки на столі, поклади чоло на долоні, розслабся,</li> <li>– уяви тепло в руках, ногах, животі, спині, шії,</li> <li>– а обличчя наче овиває прохолодний вітерець (2 хв.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Потягнися вгору (5 сек.).</li> <li>– Потягнися вгору і затримай подих на 5 сек.</li> <li>– Потри долоньки, промасажуй пальці, легенько розтягни пальці й кисті.</li> <li>– Схопи кисті за спиною, одна рука зверху, інша знизу.</li> <li>– Виконай 4 обертання ліворуч і праворуч головою, кистями, у ліктях, у плечах, у поясі, у колінах, у ступнях.</li> <li>– На хвилину руки опусти в холодну воду і потім торкнися ними своїх вух.</li> </ul>
<b>РОЗГАЛЬМУВАННЯ</b>	<b>САМОКОНТРОЛЬ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Граємо в «Хто кого розсмішить»: один із нас буде абсолютно серйозним, спокійним, байдужим; сидить і дивиться перед собою (це – я), а інший (це ти) – буде смішити, веселити, грати, щоб зробити першого веселим.</li> <li>– Бігай, бешкетуй, стрибай до команди «Замри».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Тепер поміняємось ролями. Ти серйозний, я розсмішу тебе. Витримаєш 2 хвилини і солодка, смачна цукерка – твоя.</li> <li>– По команді «Відітри», починай сміятися, веселитися, бігати, стрибати, танцювати.</li> </ul>
<b>РАЦІОНАЛІЗМ</b>	<b>ІРРАЦІОНАЛІЗМ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Поясни, як використовується людьми цей предмет.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Придумай 5 інших способів використання цього предмета.</li> </ul>
<b>ПРЯМИЙ ЗМІСТ</b>	<b>ПРИХОВАНИЙ ЗМІСТ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Про що це прислів'я? (сказати будь-яке).</li> <li>– Що означає це слово?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Що ще означає це прислів'я? Знайди прихований зміст.</li> <li>– Що ще може означати це слово?</li> <li>– На яке інше слово воно схо-</li> </ul>

	же?
<b>ЗОВНІШНІЙ ДІАЛОГ</b>	<b>ВНУТРІШНІЙ ДІАЛОГ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Читай уголос текст і після одного мого сплеску продовжуй читати подумки.</li> <li>– Розповідай, що ти робив минулого літа до мого сплеску. Потім розповідай беззвучно (по 15 секунд).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Читай подумки текст і після подвійного сплеску продовжуй читати вголос.</li> <li>– По подвійного сплеску знову починай розповідати вголос (по 15 секунд).</li> </ul>
<b>ПОВНЕ ПІДПОРЯДКУВАННЯ</b>	<b>ПОВНЕ КЕРУВАННЯ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Граємо так: робот (це ти), водій (це я). Побудуємо з розкиданих кубиків чи книг піраміду. Виконуй команди точно й вчасно. Не можна спішити чи запізнюватися, кричати, говорити...Роботи цього не вміють.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Тепер водій робота – ти. Робот розуміє команди вгору, вниз, вправо, вліво, вперед, назад, взяти, відпустити. Інші команди він не знає.</li> </ul>
<b>ДІЇ БЕЗ ПЕРЕШКОД</b>	<b>ДІЇ ПРИ ПЕРЕШКОДАХ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Читай книгу з олівцем у руці і, за командою «Риска», намалюй маленьку вертикальну лінію після слова, що зараз читаєш. (через 15 секунд команда «Риска»)</li> <li>– Додавай 1+2, до суми +3, до суми +4, потім знову +1, +2, +3, +4 і записуй у рядок.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Продовжуй читати й малювати вертикальні смужки, а я буду тебе відволікати... Шурхіт, неритмічне постукування, музика, спів, лоскіт... Приз – солодка цукерка.</li> <li>– А тепер знову перешкоди...Приз...</li> </ul>
<b>ТИПОВЕ ПОВОДЖЕННЯ</b>	<b>НЕТИПОВЕ ПОВОДЖЕННЯ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Звичайно ти робиш так...</li> <li>– Звичайно ти говориш так...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– А тепер зроби те ж саме, як хтось інший чи взагалі по-новому...</li> <li>– А тепер те ж зовсім по-іншому, як хтось, кількома способами.</li> </ul>
<b>ЗГАДУВАННЯ МИНУЛОГО</b>	<b>МОДЕЛЮВАННЯ МАЙБУТЬОГО</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Давай згадай і розкажи, що ти робив учора з 7 до 8, з 8 до 9, з 9 до 10... до засипання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Давай придумаємо, що ти будеш робити завтра з 7 до 8, з 8 до 9...до моменту засипання.</li> </ul>
<b>АБСТРАКТНА ПРОДУКТИВНІСТЬ</b>	<b>КОНКРЕТНА ПРОДУКТИВНІСТЬ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Закрий очі, уяви, що я тобі дав одне яблуко, скільки в тебе? Додав 2, скільки в тебе? Додав 5, скільки в тебе? З'їв 1, скільки в тебе? Викинув 2, скільки в тебе? Подарував...(2 хвилини).</li> <li>– Відкрий очі. Правильно?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Намалюй за 3 хвилини якомога більше малюнків з каркасною фігурою буква Т і називай їх.</li> </ul>
<b>ЕМОЦІЙНІСТЬ</b>	<b>ХОЛОДНІСТЬ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Скажи фразу м'яко, по-діловому, з посмішкою, з добротою, з радістю.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Скажи фразу жорстко, злобно, похмуро, сердито, невдоволе-</li> </ul>

– Іншу фразу.	но. – Іншу фразу.
<b>ВОЛЬОВЕ ГАЛЬМУВАННЯ</b>	<b>ВОЛЬОВА АКТИВІЗАЦІЯ</b>
– Вдихни повітря й затримай подих скільки можеш, а я буду рахувати й загинати твої пальці на руці... Добре! Переведи подих.	– А тепер гра на точність і терпіння. За одну хвилину акуратно намалюй якомога більше малюнків на листі в клітинку (малюнок із 5 смужок).
<b>НЕОБМЕЖЕНА ФАНТАЗІЯ</b>	<b>ОБМЕЖЕНА ФАНТАЗІЯ</b>
– Закрий очі й уяви, що ти летиш у космосі на космічному кораблі й прилетів на планету, де живуть різні істоти. Розкажи, що ти бачиш, що вони їдять, що роблять, які між ними стосунки?	– Ти прилетів на чорну планету... – На білу планету... – На яку б ти кольорову планету хотів би прилетіти? – Що там? Розкажи.
<b>ПРИСКОРЕННЯ ДІЙ</b>	<b>УПОВІЛЬНЕННЯ ДІЙ</b>
– Візьми 10 сірників і поклади їх у довгий ланцюжок. Сірники пересуваються тільки переставленням останнього сірника на перше місце. Ти можеш змінювати напрямок. – Давай перевіримо, за скільки часу твої сірники обійдуть цю книгу і згорнуться в спіраль. Позмагайся зі мною.	– Уяви, що стрічку прокручують то швидко, то повільно. Сірники рухаються то швидко, то повільно.

Додаткові вправи до СПТ формування творчих станів.

1. **“Що у згортку?”** Угадай, який предмет загорнуто в газету.
2. **“Скоромовки та рахівнички”**. По черзі скажіть кожен раз нову скоромовку або рахівничку.
3. **“Запам’ятай слова”**. Запишемо кожен 20 і більше слів, обмінємося аркушами й перевіримо, хто запам’ятав більше своїх слів.
4. **“Запам’ятовуй, малюючи”**. Намалюй за 5 секунд зміст кожного названого слова. Згадай усі двадцять слів по своїх малюнках.
5. **“Слова навпаки”**. По черзі кажіть слова, які при прочитуванні з кінця є самостійними словами.
6. **“Придумай заголовок до оповідання”**. Придумай якомога більше назв до прослуханого оповідання.
7. **“Оповідання за ключовими словами”**. Запиши сім слів і за хвилину ви-



гадай оповідання з використанням цих слів.

8. **“Вигадай питання”**. Придумай 20 і більше питань до маленьких деталей прослуханого оповідання.
9. **“Зобрази оповідання малюнками й схемами”**. Двоє учнів розказують оповідання по малюнках і схемах один одного.
10. **“Зв’яжи питанням два слова”**. Швидко вигадуй питання, які пов’язують пари слів.
11. **“Неймовірні ситуації”**. Слухай неймовірні ситуації та вигадуй, до чого вони можуть привести.
12. **“Відгадай пантоміму”**. Відгадай, що означають пантомімічні рухи без слів.
13. **“Розкажи без слів”**. Спочатку словами скажи про те, хто і що робить, а потім покажи це без слів.
14. **“Придумай слова”**. Назви 10 слів, які закінчуються вказаним складом, наприклад, “са”.
15. **“Знайди образ”**. На аркуші паперу намалюй безперервну заплутану лінію. Кольоровим олівцем замалюй якомога більше образів серед ліній.
16. **“Заміна букви”**. Домовляємось замінювати одну букву іншою (наприклад, замість “р” вимовляємо “л”) в словах із двома буквами для заміни.
17. **“Уяви собі”**. Якщо предмети заговорять, що вони скажуть?
18. **“Домалюй”**. На аркуші намальовані фігурки та лінії, несхожі на предмети. Домалюй їх так, щоб вийшов цікавий малюнок.
19. **“Плями”**. Уважно подивись на плями й знайди якомога більше образів, на які вони схожі.
20. **“Моє відображення ”**. Подивись на себе в дзеркало як на сторонню людину і скажи про неї, що тобі подобається в ній, за що її можна любити, що в ній викликає повагу.
21. **“Якби я був тобою”**. Сядь навпроти, уважно подивись на іншого, відчуй його й розкажи, що він думає, відчуває, хоче, буде робити.
22. **“Емоційна естафета”**. Подивись уважно та скажи, що в ньому викликає в тебе почуття спокою, радості або інші позитивні емоції.

23. **“Подаруй квітку”**. Звертайся кілька разів до іншого з проханням подарувати квітку кожного разу з різними інтонаціями.
24. **“Заборонений рух”**. Під ритмічну музику повторюй усі мої рухи, крім одного - забороненого.
25. **“Спокій ”**. Поступово напружити м’язи рук, ніг, спини, живота і всього тіла на 10 секунд, потім необхідно повністю розслабитись на 30 секунд, увійти до стану повного спокою.

І останнє зауваження, – щоб досягти певного розвиваючого ефекту, дуже важливо дотримуватися методик використання, які запропоновані в цій інструкції та загальної послідовності: 1) викликати творчий стан (коливання стану особистості); 2) активізувати знання та вміння в проблемній області; 3) дати дитині творче завдання в умовах обмеження часу на виконання та з сильною мотивацією; 4) виконати (при необхідності) додаткові вправи з метою розвитку недостатньо розвинутих властивостей особистості; 5) спрямувати стан творчості дитини на життєві ситуації й проблеми.

Бажаємо успіхів у розвитку творчих здібностей дітей!

Додаткові вправи використовуються у випадках, коли ведучий тренінгу вважає, що деяка риса, властивість особистості, предметне вміння або знання гальмує творчий процес. Використовуючи запропоновані описи вправ, або описані в літературі з СПТ, ведучий, при необхідності, доповнює ними кожен мікротренінг. Необхідність включення нових вправ до СПТ обумовлена, як свідчать спостереження за учнями, адаптацією учнів до вправ і зниженням емоційності, внаслідок втрати новизни. Тому принципово важливо використовувати нові вправи. Отже, загальна теоретична й методична модель СПТ “Творчих станів” забезпечує педагогам і батькам значну свободу вибору послідовності та можливість індивідуалізації тренінгу.

### 3.3. Результати формуючого експерименту з розвитку креативності молодших школярів

У формуючому експерименті брали участь учні 3-х класів (64 особи) та вчителі класоводи. На основі результатів констатуючого експерименту для першого зрізу перед початком формуючого експерименту нами були обрані наступні найбільш ефективні показники й методики (більш детально вони описані в § 2.1): 1) тести Гілфорда: “Тест легкості слововживання”, “Малюнковий тест креативності”, “Що це?”; 2) словесна (вербальна) шкала батареї тестів Торренса: “Творче мислення у словах”, вербальний буклет А; 3) адаптований модифікований варіант дитячого особистісного опитувальника Р.Кеттела; 4) особистісний опитувальник для дітей С.Е.Айзенка І.Е.Р.І.; 5) експертні оцінки вчителів-класоводів; 6) тест Люшера; 7) середній показник навчальної успішності кожного учня; 8) методика визначення ділового та емоційного лідера (за типом соціометрії). Усі емпіричні дані (аналогічно констатуючому експерименту) було занесено до загальної таблиці.

Після проведення тренінгу “Творчого стану”, який тривав два місяці, ми зробили зріз результатів формуючого експерименту. Ігри, які було включено до соціально-психологічного тренінгу, проводились психолог школи, вчителями, батьками учнів та самими учнями. Для цього були розроблені вищенаведені “Інструктивні методичні рекомендації для вчителів та батьків учнів із розвитку творчого потенціалу молодших школярів” та проведено бесіди. В загальну таблицю даних після другого зрізу ми внесли ще один пункт “Сумарний час ігор у хвилинах” з метою оцінки того, які показники більш залежні від тривалості психологічного тренінгу.

Критеріями для перевірки гіпотези було виділено: 1) зміна показників творчої продуктивності після соціально-психологічного тренінгу; 2) переміщення дитини в багатомірному просторі властивостей у напрямку кластеру з учнями з підвищеним рівнем творчого потенціалу. Розроблений нами соціально-психологічний тренінг “Творчого стану” – це серія психотехнічних вправ, які циклічно повторюються й викликають підвищення рівня

самоконтролю, позитивної емоційності, розширення й коливання уваги, вміння генерувати творчі цілі та інших факторів, виявлених у дослідженні психологічних умов реалізації творчого потенціалу.

Результати констатуючого експерименту вказують на необхідність розробки різних програм СПТ для хлопчиків і дівчаток. Але в цьому випадку стане неможливим порівнювати вплив СПТ у формуючому експерименті, крім того, в реальному навчальному процесі важко розділити хлопчиків і дівчаток. З цієї причини ми використали однакову програму СПТ, яка має компоненти для цілеспрямованого впливу і на хлопчиків, і на дівчаток.

Об'єкти впливу соціально-психологічного тренінгу: творча продуктивність, протилежні стани й риси особистості, самоконтроль, емоційність, увага, мислення, пам'ять, генерація цілей, наполегливість та інші.

Етапи формуючого експерименту: відбір емпіричних показників до констатуючих зрізів; перший констатуючий експеримент рівня творчих показників; соціально-психологічний тренінг “Творчого стану”; другий констатуючий експеримент рівня творчих показників; статистичний та якісний аналіз змін у творчій продуктивності та особистості дітей.

Розглянемо результати порівняння показників дослідження в першому й другому зрізах у формуючому експерименті.

За результатами тесту Торренса можна відмітити, що у дівчаток після психологічного тренінгу суттєво змінились показники субтеста №1 “Задай питання”, по субтесту № 2 “Відгадай причину” та № 7 “Уяви ситуацію”, по інших завданнях тесту також є позитивні зміни (рис.3.3). У хлопчиків виявлено зріст результатів по субтесту № 6 “Незвичайні питання” і субтесту № 5 “Незвичайне використання” (рис.3.2). Зріст кількості відповідей супроводжувався зростанням кількості оригінальних, нестандартних відповідей.

Таблиця 3.1

Показники	До психологічного тренінгу	Після психологічного тренінгу	Імовірність помилки
Субтест 1 «Задай питання»	7,32	9,47	t=2,85 P<0,01
Субтест 6 «Незвичайні питання»	7,32	9,09	t=1,79
Субтест 5 «Незвичайне використання»	8,76	9,82	t=0,86
Субтест 7 «Уяви ситуацію»	7,29	7,94	t=0,80
Субтест 2 «Відгадай причину»	7,32	7,91	t=0,76
Субтест 3 «Відгадай наслідки»	8,44	9,06	t=0,64
Субтест 4 «Результат удосконалення»	7,97	7,88	t=0,09

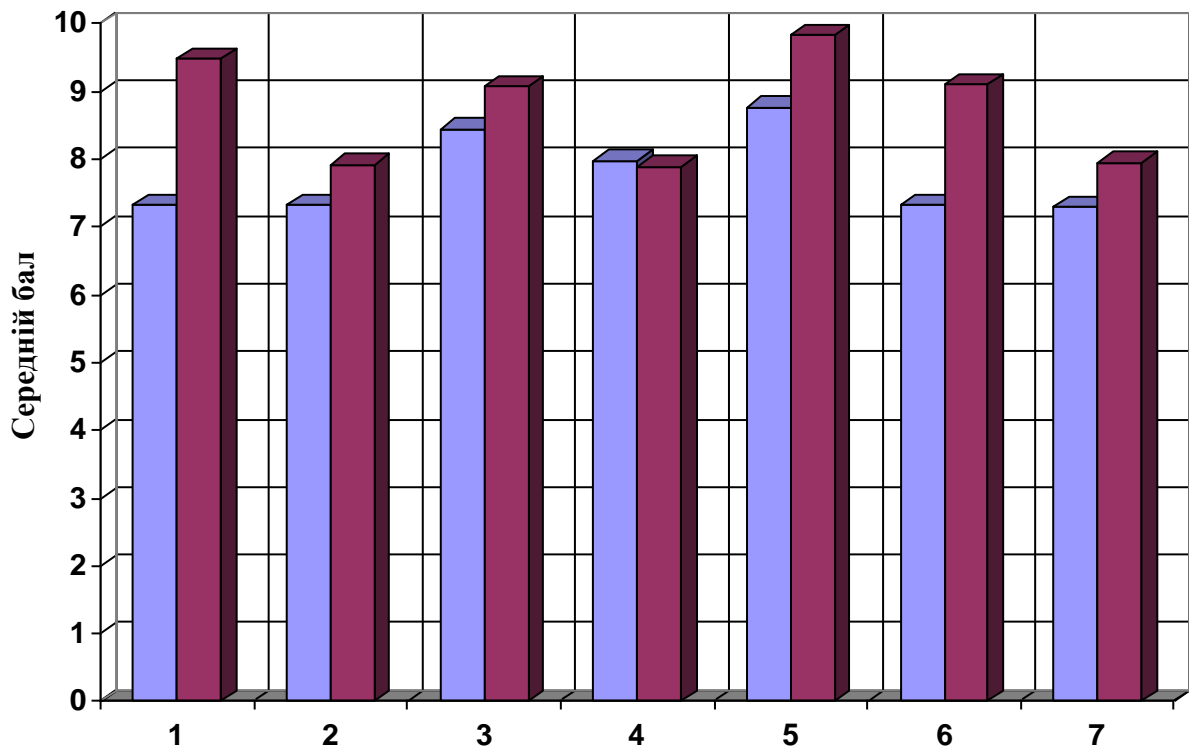


Рис. 3.2 ЗМІНИ У ВИКОНАННІ СУБТЕСТІВ У МЕТОДИЦІ ТОРРЕНСА

(ХЛОПЧИКИ)

1. Субтест «Задай питання»; 2. Субтест «Відгадай причину»; 3. Субтест «Відгадай наслідки»; 4. Субтест «Результат удосконалення»; 5. Субтест «Незвичайне використання»; 6. Субтест «Незвичайні питання»; 7. Субтест «Уяви ситуацію».

Тести творчої продуктивності Гілфорда також вказують на вплив СПТ на творчу продуктивність. Як у хлопчиків, так і у дівчаток значно підвищились показники по субтесту інтерпретація малюнків “Що це?”, по субтесту “Вербальна продуктивність” та незначне підвищення по субтесту “Генерація образів у каркасній фігурі” (рис.3.4 і 3.5).

Наведені дані вказують на статистично значущі зміни у творчій продуктивності дітей внаслідок проведення СПТ. Одночасно з цим висновком необхідно відмітити, що незважаючи на те, що експертні оцінки творчого потенціалу дітей збільшилися, зміни не виявилися значними. Ми пояснюємо цей факт тим, що вчителі-експерти сформували стійкий образ дітей. Цей стереотип не вдалося змінити впродовж двохмісячного експерименту. Тому в наступних дослідженнях вважаємо за доцільне виконувати експертну оцінку творчого потенціалу молодших школярів після 2-3 тижнів після закінчення формуючого експерименту. Експертні оцінки виявилось неможливо використовувати для порівняння зрізів у формуючому експерименті з тієї причини, що в них використовувалась процедура рангування дітей по інтенсивності, тому середні значення однакові в обох зрізах. З цієї причини в наступних дослідженнях необхідно використовувати інші шкали виміру.

Підсумовуючи результати формуючого експерименту, ми вважаємо можливим на основі порівняння середніх значень зрізів зробити висновок: ймовірність творчої продуктивності молодших школярів підвищується в процесі соціально-психологічного тренінгу введенням їх в особливий стан свідомості та активізації рис особистості, які сприяють творчій самореалізації.

З педагогічної точки зору досягнуто значних змін у творчій продуктивності. З психологічної точки зору необхідно пояснити, які саме зміни в структурі особистості дітей супроводжують підвищення творчої продуктивності. Це питання розглянемо в наступному підрозділі.

Таблиця 3.2

Показники	До психологічного тренінгу	Після психологічного тренінгу	Імовірність помилки
Субтест 7 «Уяви ситуацію»	4,63	6,73	t=3,18 P<0,01
Субтест 1 «Задай питання»	5,90	7,80	t=2,61 P<0,05
Субтест 2 «Відгадай причину»	5,87	7,10	t=2,19 P<0,05
Субтест 3 «Відгадай наслідки»	6,37	8,40	t=1,50
Субтест 5 «Незвичайне використання»	9,53	8,00	t=1,45
Субтест 6 «Незвичайні питання»	6,60	7,73	t=1,12
Субтест 4 «Результат удосконалення»	5,73	6,43	t=1,09

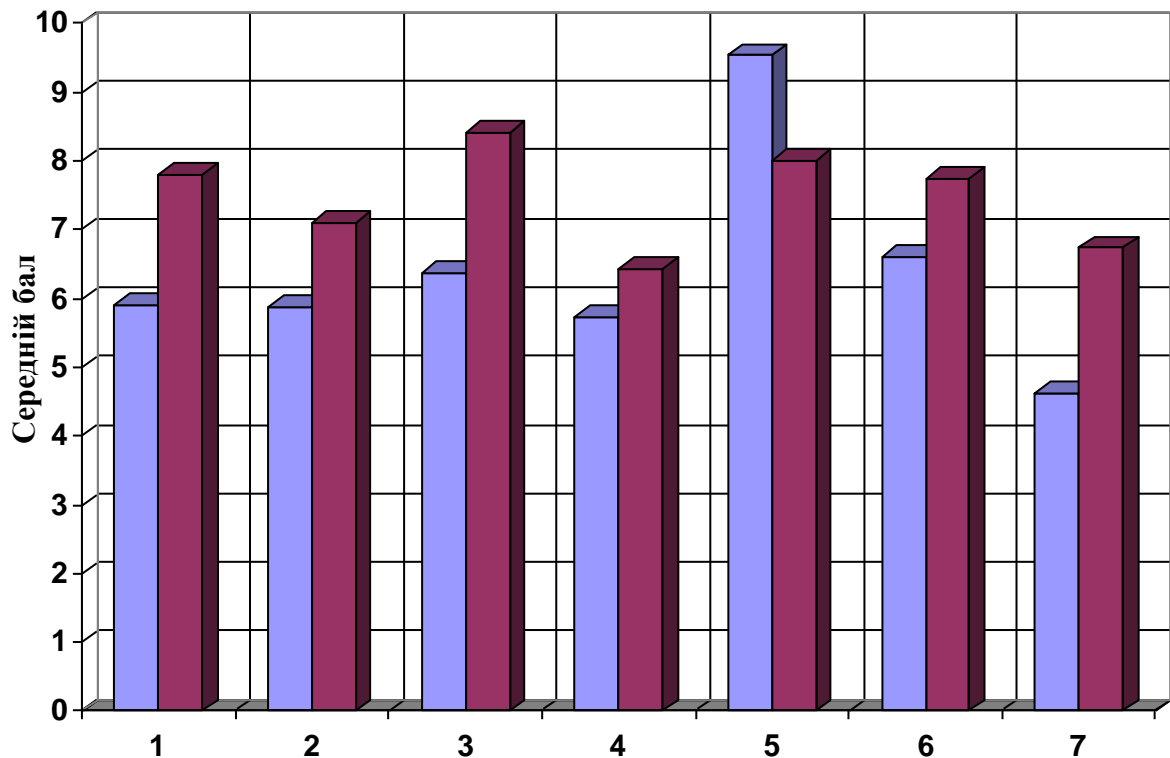


Рис. 3.3 Зміни у виконанні субтестів у методиці Торренса (дів-

ЧАТКА)

1. Субтест «Задай питання»; 2. Субтест «Відгадай причину»; 3. Субтест «Відгадай наслідки»; 4. Субтест «Результат удосконалення»; 5. Субтест «Незвичайне використання»; 6. Субтест «Незвичайні питання»; 7. Субтест «Уяви ситуацію».

■ До ЄПТ ■ Після ЄПТ

Сучасні теорії особистості [232] формулюють різні підходи щодо пояснення природи особистості, її структури й можливостей цілеспрямованого її розвитку. З позиції системного підходу особистість може бути розглянута як інтегральна цілісна властивість психіки дитини. Особистість – це взаємопов’язана, цілісна сукупність програм поведінки, засвоєна в соціальних взаємодіях, набір рис і властивостей, обумовлених соціальними й біологічними факторами [232]. Всі ці компоненти мають внутрішню ієрархію, по-різному

Таблиця

3.3

Показники	До психологічного тренінгу	Після психологічного тренінгу	Імовірність помилки
«Інтерпретація малюнків “Що це?”»	13,35	18,76	t=3,38 P<0,01
«Вербальна продуктивність»	26,03	31,21	t=2,07 P<0,05

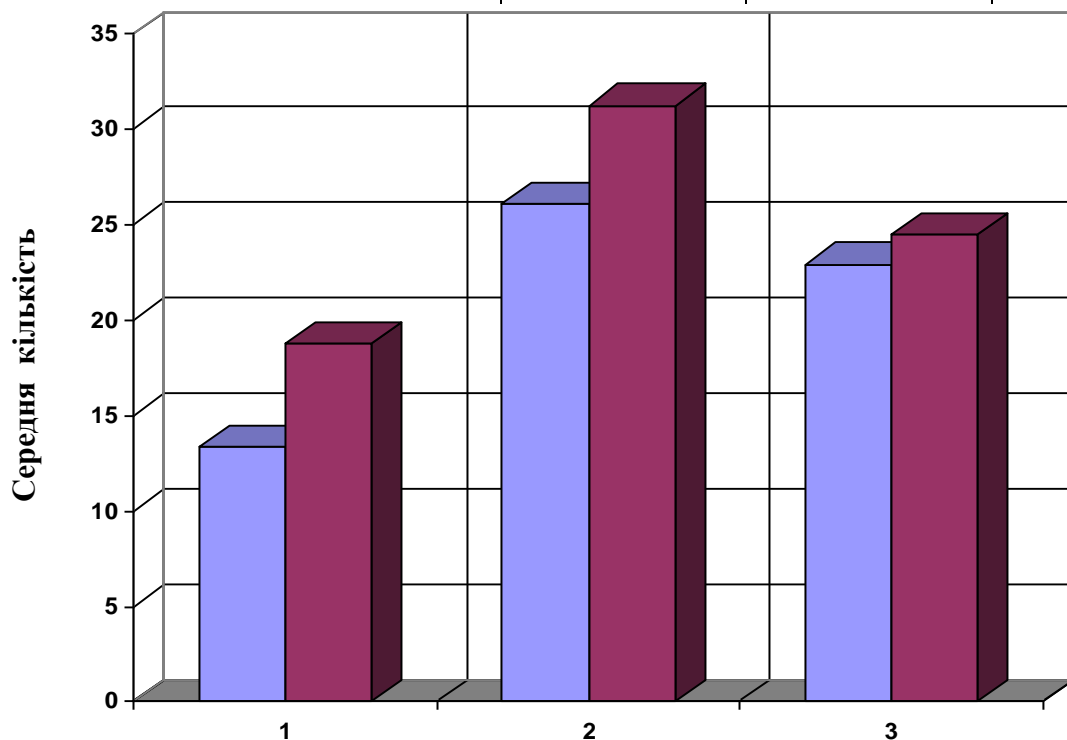


Рис. 3.4 Розвиток творчої продуктивності (хлопчики)

1. «Інтерпретація малюнків “Що це?”»; 2. «Вербальна продуктивність»; 3. «Генерація образів у каркасній фігурі»

■ До СПТ    ■ Після СПТ



активовані в момент вирішення дитиною творчої задачі. Такий погляд на опис особистості дозволяє емпіричний рівень дослідження – можливість виміру, пошуку зв'язків її елементів, структур і, нарешті, внутрішніх засобів зміни особистості.

В нашому дослідженні засобами СПТ досягається активний вплив на цю складну інерційну систему рис, властивостей і програм поведінки. З погляду системного підходу ціль СПТ – підвищення інтенсивності рис особис-

Таблиця 3.4

Показники	До психологічного тренінгу	Після психологічного тренінгу	Імовірність помилки
«Інтерпретація малюнків “Що це?”»	12,83	18,03	t=4,31 P<0,01
«Вербальна продуктивність»	25,53	35,07	t=4,00 P<0,01
«Генерація образів у каркасній фігурі»	23,83	25,73	t=0,80

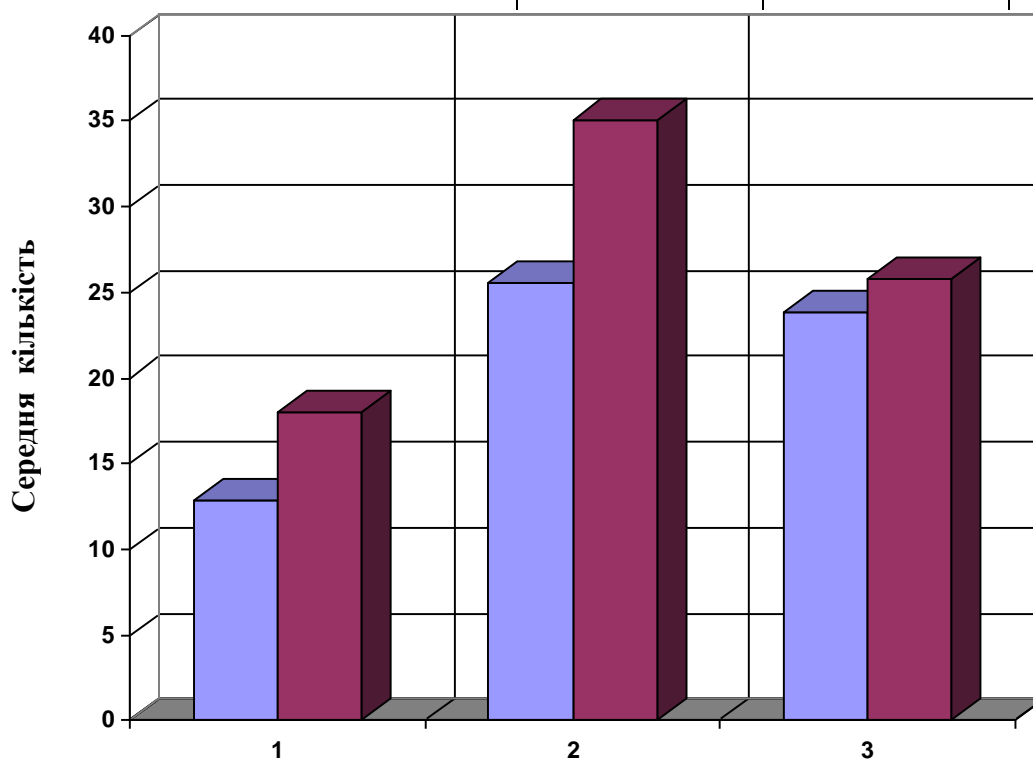


Рис. 3.5. Розвиток творчої продуктивності (дівчатка)

1. «Інтерпретація малюнків “Що це?”»; 2. «Вербальна продуктивність»; 3. «Генерація образів у каркасній фі-

■ До СПТ ■ Після СПТ

тості, що сприяють творчості, переконфігурація й активація систем таких рис, фіксація нового стану особистості з підвищеним рівнем креативності, формування творчої установки у взаємодіях з будь-якими проблемами. Оцінка впливу психологічного тренінгу на особистість проведена нами трьома шляхами: 1) оцінка змін абсолютних значень якостей і властивостей молодших школярів; 2) зміна структур латентних факторів особистості; 3) зміщення учнів у багатовимірному просторі властивостей особистості.

Розглянемо зміни абсолютних значень оцінок властивостей особистості у формуючому експерименті. Аналізуючи отримані результати за тестом Люшера після тренінгу, ми можемо зробити наступні висновки.

1. Незважаючи на те, що тест Люшера використовується для індивідуального тестування, ми вважаємо можливим і доцільним розглянути загальні середні тенденції ставлення школярів до стимульних кольорів. За тестом Люшера хлопчики еволюціонують від конфігурації: жовтий, чорний, коричневий, сірий, червоний, зелений, синій, фіолетовий до конфігурації жовтий, зелений, сірий, синій, червоний, фіолетовий, коричневий, чорний. Згідно із загальною інтерпретацією кольорів у тесті Люшера, жовтий колір виявляє тенденцію особистості до спонтанності, активності, експансивності, честолюбства, допитливості, спрямованості у майбутнє, візуальності, надій, веселощів, оригінальності, розмаїтості, цікавості до зовнішнього, об'єктивного. Якщо до СПТ жовтий колір поєднується у виборах з чорним (що вказує на опозиційний стан особистості, негативізм, тенденцію до імпульсивності, деструктивності і, навіть, агресивності), то після СПТ жовтий поєднується із зеленим кольором. Згідно зі стандартною інтерпретацією зелений колір виявляє тенденцію до гнучкості волі, самоствердження, суб'єктивного, пасивності, стану оборони, упертості, самоповаги, власті, потреби у визнанні, бажання справляти враження (див. табл. 3.5).

Отже, на наш погляд, головним ефектом впливу СПТ на хлопчиків стало поєднання концентричних властивостей (зелений колір) і ексцентричних (жовтий колір), тобто поєднання уваги одночасно на суб'єктивне й об'єктивне (коливання спрямованості особистості між зовнішнім і внутрішнім світом використовується в СПТ як методичний інструмент розвитку креативності). Поєднання жовтого й зеленого вказують на важливий педагогіч-

Таблиця

3.5

Показники	До психологічного ТРЕНІНГУ	Після психологічного ТРЕНІНГУ	Імовірність помилки
«Ранг Жовтого»	5,18	6,85	t=3,26 P<0.01
«Ранг Коричневого»	4,91	3,79	t=2,26 P<0.05
«Ранг Чорного»	5,09	3,71	t=2,24 P<0.05
«Ранг Зеленого»	4,06	4,71	t=1,35
«Ранг Фіолетового»	3,62	3,97	t=0,67
«Ранг Синього»	4,06	4,29	t=0,48

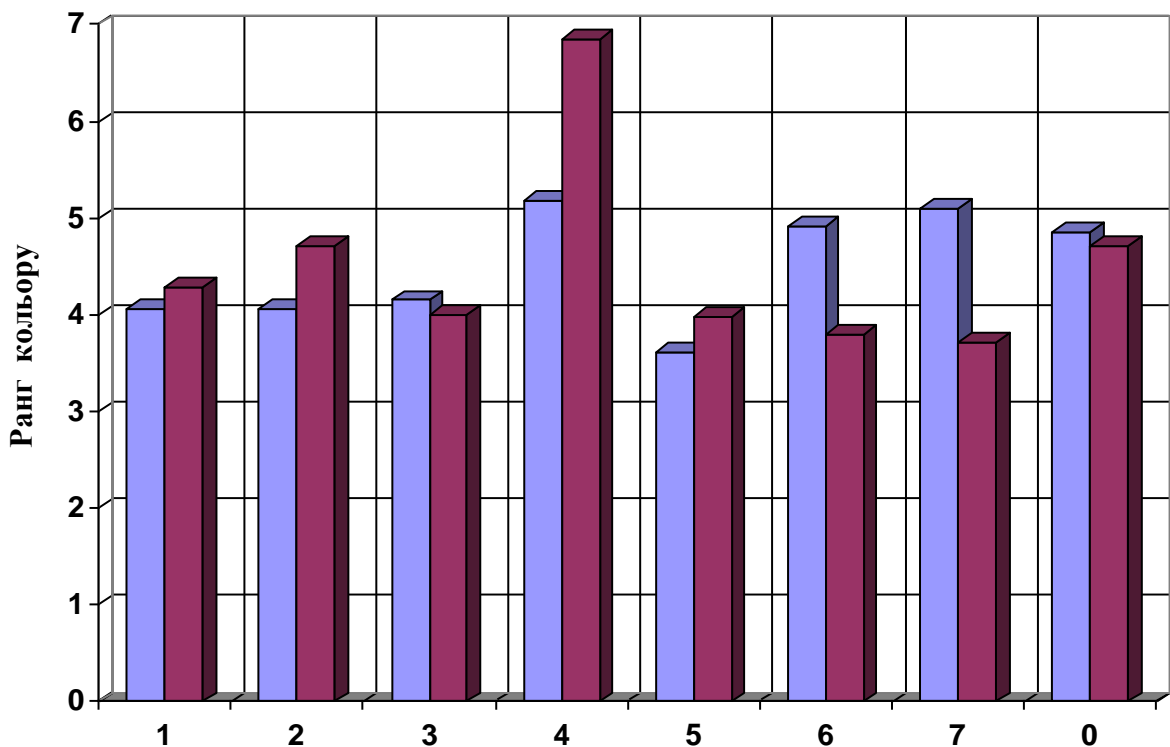


Рис. 3.6. ЗМІНИ У ВИБОРІ КОЛЬОРІВ У ТЕСТІ ЛЮШЕРА (ХЛОПЧИКИ)

1. Ранг Синього; 2. Ранг Зеленого; 3. Ранг Червоного; 4. Ранг Жовтого; 5. Ранг Фіолетового; 6. Ранг Коричневого; 7. Ранг

■ До СПТ ■ Після СПТ

ний ефект СПТ – на зростання задоволення від навчальної й творчої діяльності й гнучкості волі, що додає наполегливості та самоповаги. Як видно з таблиці 3.5 статистично значуще змінилися жовтий (підвищення рангу), коричневий та чорний (зниження рангу). Коричневий колір трактується як “неусвідомлюване”, а різке зниження рангу цього кольору вказує на значний зріст контролю за підсвідомими імпульсами, придушення й ігнорування їх заради цілей діяльності. Значне зниження рангу чорного кольору також вказує на зріст контролю за агресивно-деструктивними імпульсами у хлопчиків. Отже участь в СПТ вказує на його педагогічно важливий виховний ефект.

Зріст рангу жовтого кольору вказує на стимуляцію психотехнічними вправами пов’язаних з ним рис особистості. Але, як свідчить додаток Ж.3, цей колір не сприяє, а дещо гальмує зріст креативності як риси особистості, тому в наступній модифікації СПТ для хлопчиків відповідні риси особистості повинні бути більше стримуваними. Єдиний колір, ранг якого пов’язаний з креативністю, став фіолетовий (перехід із восьмої на шосту позицію). Таким чином, у хлопчиків тест Люшера виявив зміни особистості, які безпосередньо (фіолетовий) і опосередковано (як фон творчої діяльності) сприяли росту творчих досягнень.

Таким чином, після тренінгу “Творчого стану” зміни за тестом Люшера вказують на інтегральний особистісний ефект СПТ: хлопчики стали менш напруженими, більш розкритими, спрямованими на зміни, підсилились надії та сподівання на успіх, оптимізм, зменшується конфліктність і готовність до конфліктів, підсилилась тенденція до самостійного пошуку можливостей вирішення проблем.

2. Розглянемо зміни особистості дівчаток (рис.3.7) під впливом СПТ. Як видно з таблиці 3.6 статистично значущу зміну в оцінці кольорів має ранг чорного кольору, тобто як і хлопчики, дівчата змінюють свою протестну позицію на більш гнучку, підкорюють деструктивно-агресивні імпульси, стають більш розсудливими. Дівчатка змінюють (в середньому) конфігурацію особистості з послідовності чорний, жовтий, синій, червоний, сірий, коричневий,

зелений, фіолетовий на конфігурацію жовтий, сірий, червоний, зелений, фіолетовий, синій, коричневий, чорний. Сполучення жовтого й сірого вказує на тенденцію до нерішучості, невпевненості, стриманості, соціального відособлення. Ця інтерпретація співпадає зі зниженням сміливості за тестом Кеттела. Отже, СПТ викликав значну внутрішню дезорганізацію в структурі особистості дівчаток, переповненість надіями, бажаннями, що блокується невпевненістю, нерішучістю. З цього випливає необхідність збільшення в них кількості психотехнічних вправ на розвиток сміливості, впевненості, рішучості.

З додатку Ж.4 видно, що СПТ сприяв збільшенню креативності тільки зниженням рангів коричневого і збільшенням позиції фіолетового кольору, що сприяє творчості в новій факторній конфігурації після СПТ. Одночасно, внаслідок СПТ змінилися (але статистично не значуще) ранги синього та зеленого. Таким чином, тільки властивості особистості, які поєднані з фіолетовим кольором, безпосередньо підвищують рівень творчості дівчаток, інші зміни тільки поліпшують педагогічний фон (зниження рангу чорного) творчої діяльності; напрямки змін в оцінках кольорів демонструють необхідність доопрацювання методики СПТ і пристосування її до особливостей конфігурації особистості дівчаток.

У процесі соціально-психологічного тренінгу (згідно з тестом Люшера) відбулися такі структурні зміни в особистісній сфері молодших школярів, які ведуть до активізації якостей, що частково стимулюють розвиток творчого потенціалу дітей. У зв'язку з легкістю використання методу вибору кольорів, ми пропонуємо оцінювати еволюцію особистості окремої дитини до кластеру творчості за наявністю змін у виборах кольорів у напрямку перелічених вище. Найбільш чутливим до зміщення особистості у просторі властивостей особистості й захищеним від фальсифікації у методі кольорових виборів є рейтингова модифікація парного порівняння кольорів досліджуваним за десятибальною шкалою, замість процедури рангування кольорів (тест Люшера). Таким чином, у реальній педагогічній практиці з розвитку творчого потенціалу стає можливим використання тесту Люшера при індивідуальній

програмі розвитку порівнянням з загальною статистичною тенденцією: збільшення рангів жовтого, зеленого, фіолетового, зменшення чорного та коричневого.

Соціально-психологічний тренінг – це методика активного цілеспрямованого впливу на особистість дитини з метою переконфігурації рис особистості таким чином, щоб досягти максимуму творчої продуктивності та зафік-

Таблиця 3.6

Показники	До психологічного тренінгу	Після психологічного тренінгу	Імовірність помилки
«Ранг Чорного»	5,13	3,50	t=2,40 P<0.05
«Ранг Жовтого»	4,93	6,20	t=1,97
«Ранг Коричневого»	4,43	3,67	t=1,52
«Ранг Синього»	4,63	3,97	t=1,49
«Ранг Зеленого»	4,17	4,77	t=1,44
«Ранг Сірого»	4,43	4,97	t=1,09
«Ранг Червоного»	4,53	4,90	t=0,71

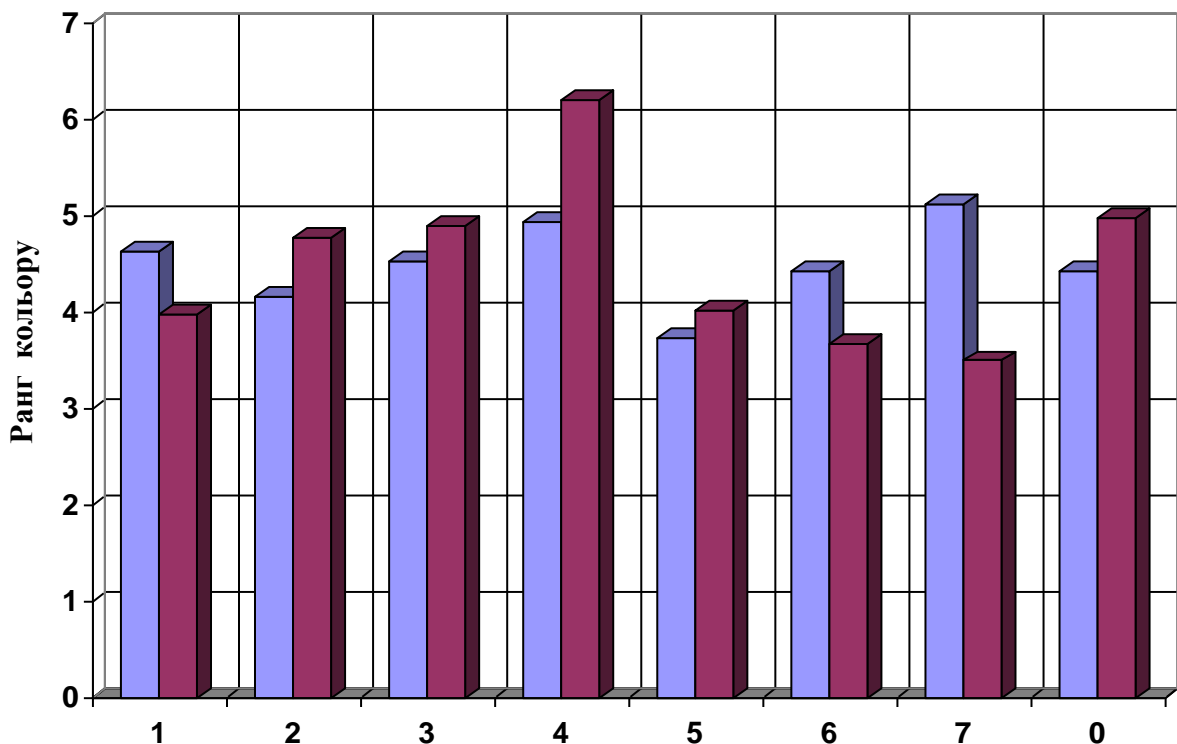


Рис. 3.7 ЗМІНИ У ВИБОРІ КОЛЬОРІВ У ТЕСТІ ЛЮШЕРА (ДІВЧАТКА)

1. Ранг Синього; 2. Ранг Зеленого; 3. Ранг Червоного; 4. Ранг Жовтого; 5. Ранг Фіолетового; 6. Ранг Коричневого; 7. Ранг

■ До СПТ ■ Після СПТ

сувати в особистості тенденцію пошуку творчих рішень (креативність) у будь-яких ситуаціях. Молодший шкільний вік відзначається великою гнучкістю системи рис особистості. Ми виходили з припущення, що спеціально організована творча діяльність, атмосфера творчості, очікування творчого результату, установки на оригінальне вирішення проблем, зростаюча складність завдань і т.д. буде викликати з глибин особистості необхідні для цього риси й властивості. Реальну творчу продуктивність ми розглядаємо як системний ефект взаємодії властивостей особистості.

У формуючому експерименті виявлено статистично значуще підвищення творчої продуктивності дітей. Розглянемо, які саме властивості особистості супроводжують це підвищення за методикою Кеттела. На рисунку 3.8 представлено графік змін інтенсивності рис особистості хлопчиків. Як видно з таблиці 3.7, майже всі риси особистості статистично значуще змінилися внаслідок двомісячного психологічного тренінгу. Збільшились показники: домінантність, інтелект, м'якість, тривожність, самоконтроль, напруженість, емоційна неврівноваженість, нетерплячість, безтурботність. Зменшилися показники: сміливість, відповідальність та інтенсивність спілкування. Таким чином, СПТ справив дуже значні зміни в особистості хлопчиків. Чи сприяють ці зміни особистості досягненню мети – підвищити рівень творчої самореалізації хлопчиків? Для відповіді на це питання розглянемо факторну структуру хлопчиків (додаток Ж.3) після СПТ. Серед найбільших факторних навантажень на латентний фактор “Креативність” відмічені показники: екстраверсія, інтелект, напруженість. Ці показники значуще збільшились у хлопчиків внаслідок СПТ (з урахуванням того, що компонентами екстраверсії є домінантність, наполегливість, безпечність, сміливість, а фактор А зазнав статистично не значущого зниження). Отже, необхідно зробити висновок, що у хлопчиків СПТ вплинув саме на ті риси особистості, які пов'язані з креативністю й підвищують рівень творчої продуктивності.

З педагогічної точки зору дуже важливо, активізуючи креативність, знижувати небажані прояви компонентів творчого стану. Методичний висно-

вок при розробці СПТ полягає в необхідності підбору психотехнічних вправ, які активізують наполегливість, інтелект, напруженість, інтенсивність спілкування, одночасно вмикають самоконтроль хлопчиків, стримують тривожність та емоційну неврівноваженість.

Розглянемо зміни рис особистості дівчаток (рис 3.9) за тестом Кеттела внаслідок участі в СПТ і таблицю 3.8 з оцінками значущості змін. Статистично значуще підвищились: напруженість, домінантність, тривожність, нетерплячість. Значуще знизилась: сміливість, відповідальність, інтенсивність спілкування. Порівняємо з факторною структурою вектора “Креативність” після СПТ (додаток Ж.4) з якої видно, що безпосередньо з рівнем креативності найбільше пов’язані сміливість, відповідальність, м’якість, інтелект і негативно – екстраверсія, напруженість, нейротизм, нетерплячість, з яких у дівчаток статистично значуще підвищились оцінки тільки інтелекту та знизилась оцінка інтенсивності спілкування (компонента екстраверсії, що заважає креативності).

Наведені результати вказують, що розроблена нами методика СПТ недостатньо адаптована до жіночої статі. Відбулися значні зміни оцінок рис особистості, з яких тільки дві безпосередньо стимулюють креативність при одночасно високій творчій продуктивності, вказують на можливе існування іншого сильного фактору підвищення творчих можливостей дівчаток. Інакше кажучи, на відміну від хлопчиків, які підвищили творчу продуктивність завдяки зміні рис і структури особистості, творчість дівчаток обумовлена впливом СПТ тільки частково.

Порівняння рис. 3.8 і 3.9 демонструє, що використана програма СПТ однаково впливає на напрямок змін оцінок рис особистості, крім показника “Відповідальність” і “М’якість”.

У зв’язку з неможливістю точно спрямувати конкретну психотехнічну вправу точно на цільові риси особистості ми виконуємо “гасіння” небажаних властивостей методом “зворотного зв’язку” – даємо учням усвідомлення негативних сторін його творчого стану й очікуємо від нього самоконтролю,



стримування себе та формуємо межі прояву необхідної в творчому процесі риси особистості (наприклад, реплікою “Впевнений, без самовпевненості”).

Підсумовуючи аналіз результатів особистісних змін піддослідних за тестом Кеттела, необхідно відзначити наступне. СПТ “Творчих станів” вплинув на інтенсивність рис особистості в одному напрямку, але особливості внутрішньої детермінації творчості дівчаток суттєво відрізняються від факторів творчої самореалізації хлопчиків і вимагають дещо іншої методики СПТ. Вплив СПТ добре пояснює підвищення творчих досягнень хлопчиків і тільки частково дівчаток. Отже, необхідно продовжити пошук інших впливових особистісних факторів творчості дівчаток.

Таблиця 3.7

Показники	До психологічного тренінгу	Після психологічного тренінгу	Імовірність помилки
«Е – Домінантність»	2,97	5,97	t=6,03 P<0,01
«В – Інтелект»	4,59	6,32	t=5,74 P<0,01
«І – М'якість»	4,21	6,53	t=4,98 P<0,01
«Н – Смільність»	6,24	4,50	t=3,77 P<0,01
«О – Тривожність»	5,18	6,91	t=3,58 P<0,01
«Q3 – Самоконтроль»	3,56	5,09	t=3,50 P<0,01
«Q4 – Напруженість»	5,15	6,71	t=3,29 P<0,01
«С – Емоційна невірноваженість»	4,03	5,03	t=2,81 P<0,01
«D – Нетерплячість»	4,79	6,03	t=2,77 P<0,01
«F – Безтурботність»	5,06	6,06	t=2,35 P<0,05
«А – Інтенсивність спілкування»	5,88	5,06	t=1,82
«G – Відповідальність»	5,24	5,74	t=1,09

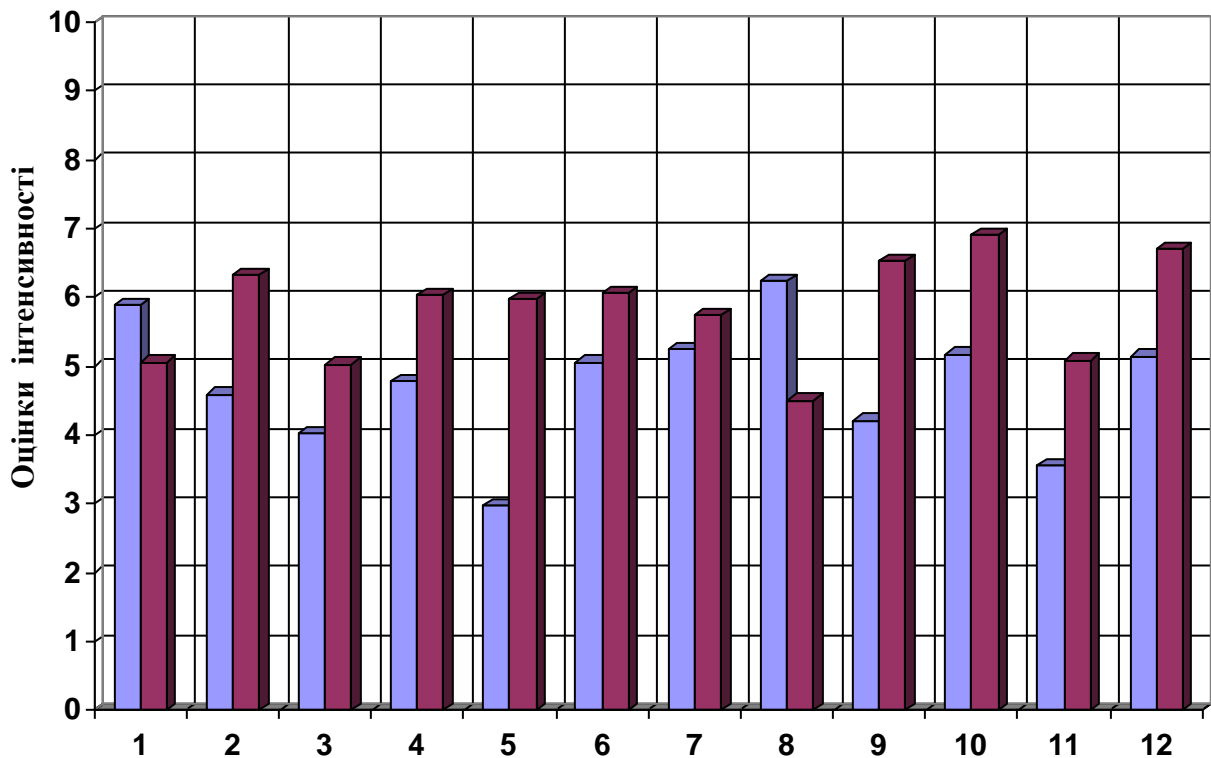


Рис. 3.8. Зміни рис особистості в тесті Кеттела (хло-

пчики)

1. «А – Інтенсивність спілкування»; 2. «В – Інтелект»; 3. «С – Емоційна невірноваженість»; 4. «D – Нетерплячість»; 5. «Е – Домінантність»; 6. «F – Безтурботність»; 7. «G – Відповідальність»; 8. «Н – Смільність»; 9. «І – М'якість»;

■ До СПТ    ■ Після СПТ

Таблиця 3.8

Показники	До психологічного тренінгу	Після психологічного тренінгу	Імовірність помилки
«Q4 – Напруженість»	3,83	7,27	t=8,04 P<0,01
«E – Домінантність»	2,63	6,33	t=7,83 P<0,01
«O – Тривожність»	5,07	7,57	t=6,77 P<0,01
«D – Нетерплячість»	3,80	6,50	t=6,65 P<0,01
«F – Безтурботність»	2,83	4,50	t=5,33 P<0,01
«H – Сміливість»	6,23	4,33	t=5,20 P<0,01
«G – Відповідальність»	6,60	5,43	t=3,00 P<0,01
«A – Інтенсивність спілкування»	6,93	5,60	t=2,80 P<0,01
«B – Інтелект»	5,47	6,43	t=2,55 P<0,05
«I – М'якість»	7,27	6,47	t=1,98
«C – Емоційна невірноваженість»	4,37	4,83	t=1,20
«Q3 – Самоконтроль»	4,47	4,53	t=0,19

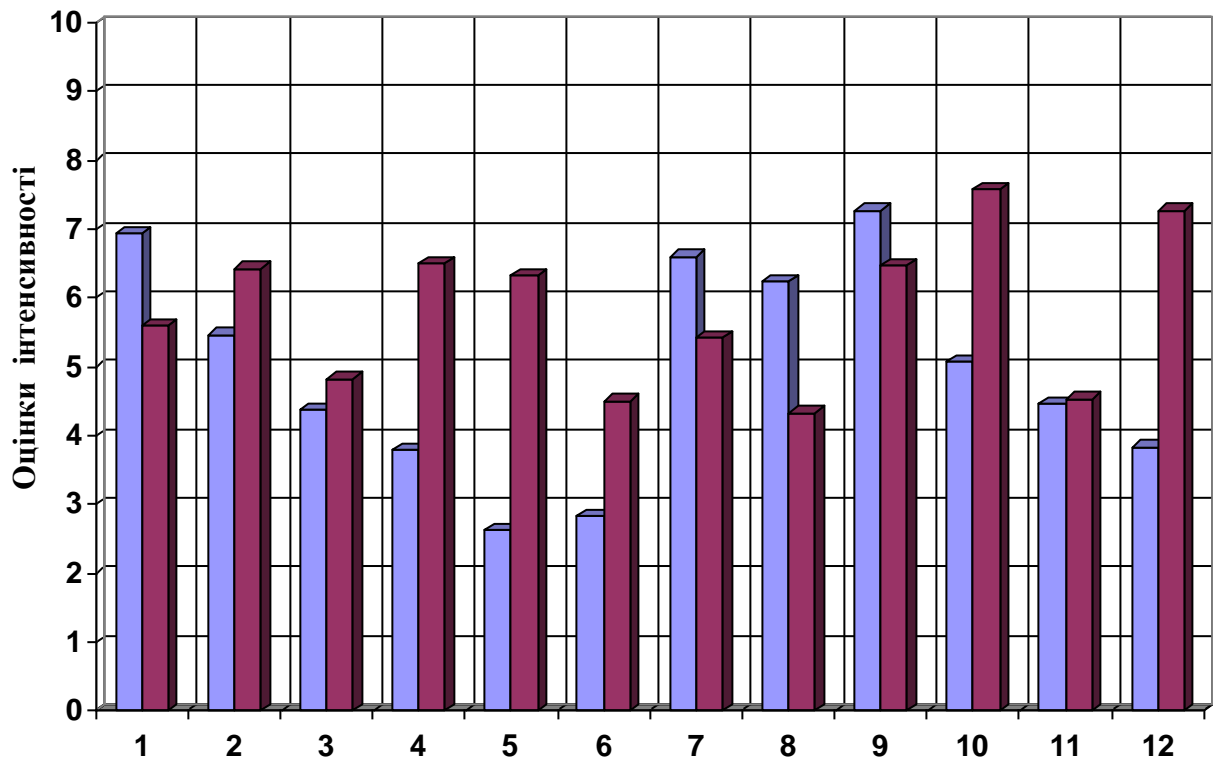


РИС. 3.9. ЗМІНИ РИС ОСОБИСТОСТІ В ТЕСТІ КЕТТЕЛА (ДІВЧА-

ТКА)

1. «А – Інтенсивність спілкування»; 2. «В – Інтелект»; 3. «С – Емоційна невірноваженість»; 4. «D – Нетерплячість»; 5. «E – Домінантність»; 6. «F – Безтурботність»; 7. «G – Відповідальність»; 8. «H – Сміливість»; 9. «I – М'якість»; 10. «O – Тривожність»; 11. «Q3 – Самоконтроль»; 12. «Q4 – Напруженість».

■ до СПТ ■ після СПТ



ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»	-0,915								
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	-0,834								
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	-0,830								
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	-0,748								
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0,714								
«Навчальна успішність»	-0,696								
Генерація образів у каркасній фігурі	-0,648								
Екстраверсія	-0,589								
«Ранг Фіолетового»		-0,566							
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»		0,559							
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»		-0,528							
ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»		-0,526							
КЕТТЕЛ: «D – Нетерплячість»		0,517							
КЕТТЕЛ: «А – Інтенсивність спілкування»			+0,762						
Нещирість			+0,639						
КЕТТЕЛ: «Q3 – Самоконтроль»			+0,570						
Вік				-0,559					
«Ранг Чорного»				+0,516					
«Ранг Сірого»				+0,515					
КЕТТЕЛ: «Е – Домінантність»					-0,599				
КЕТТЕЛ: «О – Тривожність»					-0,588				
ТОРРЕНС: субтест 4 «Результат вдосконалення»						+0,654			
ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»						+0,652			
КЕТТЕЛ: «С – Емоційна нерівноваженість»							-0,549		
ТОРРЕНС: субтест 7 «Уяви ситуацію»								-0,695	
КЕТТЕЛ: «Н – Сміливість»								+0,692	
«Ранг Зеленого»									-0,506

Четвертий фактор об'єднує такі риси особистості, як імпульсивність, протест, деструктивність, соціальна відчуженість. Можливо, це пояснюється необхідністю переходити на нові позиції, відмежовуватись від соціального

оточення. Результати факторного аналізу показують, що з віком цей фактор слабшає.

П'ятий фактор, активізований психологічним тренінгом, включає інтегральний показник тесту Торренса і субтест 4 “Результати вдосконалення”.

Слабкі фактори об'єднують наступні показники. Шостий – показники “Інтегрального показника тесту Торренса” та тесту “Результати вдосконалення”. Сьомий – низька емоційність. Восьмий – сміливість і субтест “Уявлення ситуації”. Дев'ятий – ранг Зеленого кольору. Разом ці фактори пояснюють 66,4% загальної дисперсії.

Аналіз результатів статистичної обробки методом факторного аналізу дозволяє сформулювати наступні висновки.

1. Психологічний тренінг викликає у хлопчиків активізацію специфічної системи латентних факторів особистості, які сприяють творчості молодших школярів. Це підтверджено статистично значущим підвищенням результатів за тестами творчої продуктивності.

2. Педагогічна система стимулювання творчості хлопчиків повинна мати розширений вибір психотехнічних вправ з розвитку етики й самоконтролю, без яких творчість може приймати агресивно-деструктивну форму.

У дівчаток (табл. 3.10) психологічний тренінг “Творчих станів” викликає дещо інші структурні зміни в конфігурації та змісті латентних факторів особистості.

До першого фактору “Інтелектуальна творчість” окрім показників творчості та інтелекту увійшов показник “Ранг коричневого кольору”, що вказує на тенденцію до стримування потреб тіла та бажання виділятися в оточенні. Другий фактор об'єднав тривожність, емоційність, м'якість. Така конфігурація демонструє підсилення емоційної активації у вирішенні творчих проблем. Третій фактор “Активне самоствердження” об'єднує показники ранги зеленого, червоного та субтест “Способи використання”. Цей фактор можна трактувати як тенденцію у всьому проявляти свою волю, бажання успіху й перемоги, поєднану з потребою визнання та справляти враження. Такий особи-

стисний стан підвищує прагматичність. Четвертий фактор об'єднує показники вербальної продуктивності. П'ятий – об'єднує домінантність, нейротичність, низькі ранги фіолетового кольору, що інтерпретується в тесті Люшера як тенденція до критичної позиції, незалежності оцінок, до занять творчою діяльністю. В шостому латентному факторі об'єднані показники “Ранг жовтого кольору”, низька оцінка поведінки, субтест “Загадай питання”. Психологічний зміст його можна описати в термінах: оптимізм, орієнтація на зміни, надії, пошуки рішень, уникання конфліктів, метушливість. В сьомому факторі об'єднані низька емоційність, сміливість, низький інтелект. У восьмому дуже слабкому загальному факторі - “відповідальність”, яка, можливо, на деяких етапах творчого процесу знімає вплив стереотипів і дозволяє досягати творчого рішення. Разом ці фактори пояснюють 63,5% загальної дисперсії.

Таблиця 3.10. Факторний аналіз структури особистості дівчаток після психологічного тренінгу, головні компоненти ранговані після ВАРІМАКС

СУМАРНА ВАГА ФАКТОРА	7,832	5,138	4,003	3,625	3,332	2,904	2,335	1,946
% пояснюваної дисперсії	16,0	10,5	8,2	7,4	6,8	5,9	4,8	4,0
% накопленої дисперсії	16,0	26,5	34,6	42,0	48,8	54,8	59,5	63,5
№ загального фактору	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»</b>	-0,909							
<b>ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»</b>	-0,801							
<b>ЕКСПЕРТ: «Креативність»</b>	-0,784							
<b>ЕКСПЕРТ: «Інтелект»</b>	-0,783							
<b>«Навчальна успішність»</b>	-0,745							
<b>ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»</b>	-0,699							
<b>«Ранг Коричневого»</b>	+0,521							
<b>СОЦІОМЕТРИЯ: «Емоційний лідер»</b>	-0,514							
<b>КЕТТЕЛ: «О – Тривожність»</b>		-0,795						
<b>ЕКСПЕРТ: «Емоційність»</b>		-0,725						
<b>ЕКСПЕРТ: «М'якість»</b>		-0,575						
<b>ТОРРЕНС: субтест 5 «Незвичайне використання»</b>			-0,659					
<b>«Ранг Зеленого»</b>			-0,631					
<b>Вік</b>			+0,596					

«Ранг Червоного»				-0,555				
ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»				-0,812				
ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай наслідки»				-0,687				
“Вербальна продуктивність”				-0,600				
ТОРРЕНС: «Час виконання»				-0,592				
ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»				-0,566				
ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»					+0,726			
КЕТТЕЛ: «Е – Домінантність»					+0,667			
«Ранг Фіолетового»					-0,641			
Нейротизм					+0,538			
«Ранг Жовтого»						+0,649		
ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»						+0,645		
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»						-0,639		
КЕТТЕЛ: «С – Емоційна неврівноваженість»							-0,707	
КЕТТЕЛ: «Н – Сміливість»							+0,580	
КЕТТЕЛ: «В – Інтелект»							-0,519	
КЕТТЕЛ: «G – Відповідальність»								-0,523

Таким чином, відносно дівчаток ми можемо зробити такі висновки: педагогічна система стимулювання творчості дівчат повинна мати систему психотехнічних вправ, які навчають контролювати негативні риси особистості, нейротичність, психічну неврівноваженість, самовпевненість та інші, що знижує ймовірність виникнення небажаних стійких акцентуацій, підсилять раціональний вектор особистості.

Результати порівняльного факторного аналізу емпіричної інформації дають можливість сформулювати наступні висновки.

1. Факторний аналіз демонструє велику чутливість структури особистості молодших школярів до цілеспрямованих педагогічних впливів.

2. Суттєві зміни конфігурації латентних факторів вказують на легку активізацію рис і властивостей, які тренуються у вправах психологічного тренінгу.

3. Психологічний тренінг стимулювання “Творчих станів” по-



різному впливу на школярів різної статі. Він викликав активізацію різних конфігурацій детермінації творчості.

4. Соціальне середовище швидко повертає дитину до суспільних стереотипів поведінки, навчання, діяльності, тому ефект активізації творчої конфігурації особистості руйнується. Для збереження цього ефекту й формування креативності ми й пропонували виконання тренінгу з молодшими школярами одночасно вчителю, батькам і учням самостійно.

5. Стимулювання творчих станів має негативні побічні соціальні ефекти у формі негативних рис, тенденції до акцентуацій, неврівноваженості, етичних помилок. З метою запобігання небажаних ефектів необхідно збільшити кількість вправ на етику, самоконтроль, функціональний стан, врівноваженість.

Ми розробили умовну схему впливу психологічного тренінгу в формуючому експерименті (рис 3.10). З психолого-педагогічної точки зору нас, насамперед, цікавлять такі напрямки розвитку особистості, як:

1. Креативність – особистісна риса, що виявляється у тенденції виконувати будь-які дії по-новому;
2. Творча продуктивність – рівень реальних досягнень, що вимірюється різноманітними тестами творчості.

Типова статистична сукупність школярів розсіяна по цьому умовному двовимірному просторі, згідно із законом нормального розподілу (коло 1). Дві групи школярів (дівчатка – коло 2 і хлопчики – коло 3), що брали участь у соціально-психологічному тренінгу формування творчого стану, пересуваються в напрямку максимуму одночасно і креативності й творчої продуктивності (коло 6).

Критерії пересування уздовж координати “Продуктивності” – статистично значуще збільшення кількості та якості виконання тестів тво-

рчої тенденції. Критерії просування уздовж координати “Креативність” – це збільшення абсолютних значень рис особистості, які корелюють з високими оцінками рівня творчого потенціалу. На жаль, в цій моделі дослідження не вдалося сконструювати формальний показник значущості змін уздовж багатомірної координати “Креативність”, тому обмежимося тільки якісними висновками відносно структурних змін особистості молодших школярів.

Ми виконали порівняння чотирьох факторних структур масивів констатуючого експерименту, першого й другого зрізів формуючого та

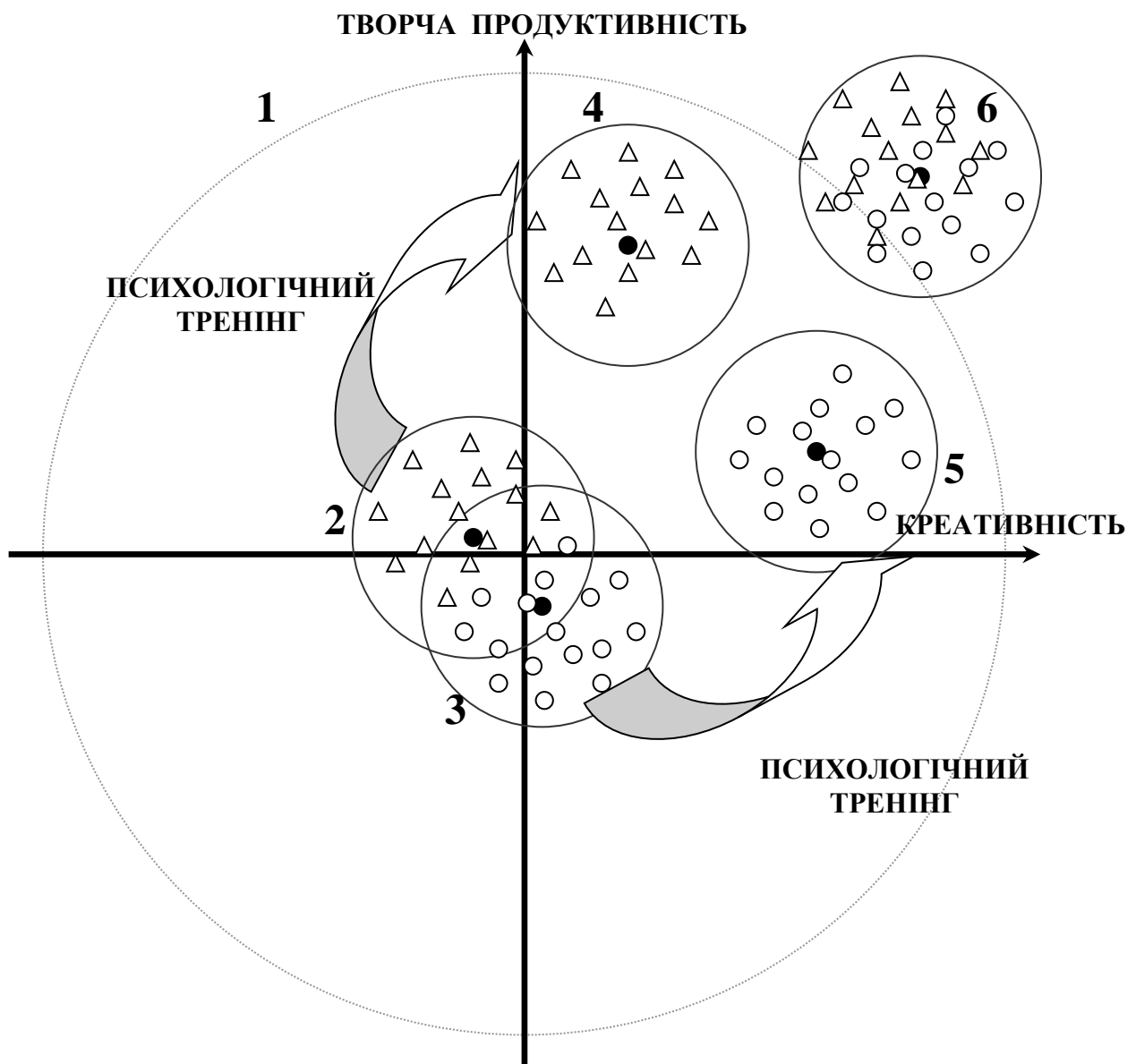


Рис. 3.10. Еволюція учнів у формуючому експерименті в напрямку кластеру учнів з підвищеним рівнем творчого потенціалу

масиву учнів, з підвищеним рівнем творчого потенціалу.

Констатуємо і перший зріз формуючого однорідні й за середніми значеннями та дуже подібні за факторною структурою.

Після СПТ помітне значне зростання кількості показників, які не увійшли до латентних факторів. Ми можемо інтерпретувати цей факт, як структурну зміну особистості молодших школярів – діяльність учнів стала обумовлюватись меншою кількістю психічних станів. Інакше кажучи, зменшилась хаотичність коливань психічних процесів, активізувались ті, що дійсно корисні для творчої продуктивності.

Найбільш важливою структурною зміною у формуючому дослідженні є такий факт: і в констатуєчому, і в першому зрізі формуючого експериментів, тести творчої продуктивності були поєднані в один латентний фактор. Після психологічного тренінгу субтести увійшли до різних латентних факторів. Ця структурна зміна вказує на те, що різні якості особистості впливають на успішність вирішення різних за якістю творчих завдань.

Підсумовуючи міркування щодо структурних змін особистості, внаслідок участі в СПТ, можна зробити висновки:

1. Особистості учнів суттєво структурно змінились.
2. Коливання психічного стану суттєво зменшилось за кількістю рис особистості.
3. Творча продуктивність у тестах творчості стала значно більше пов'язаною з рисами особистості.
4. Новий стан структур особистості і хлопчиків і дівчаток став більш подібним, але не співпадає із структурами особистості підгрупи учнів з підвищеним рівнем творчого потенціалу в

констатууючому експерименті (масиви Д-17 та Х-17).

Теоретичне тлумачення результатів багатовимірних досліджень – це процес складної якісної інтерпретації узагальнень, зроблених на кількісному рівні. Для правильного розуміння результатів факторного аналізу необхідно зробити кілька зауважень.

Кожен вектор (показник дослідження) і головна компонента (креативність) нормалізуються, тобто мають одиничну довжину: нульову, середню та одиничну дисперсію. Вектори розміщені в багатовимірному просторі показників дослідження у відповідності з парними кореляціями. Перехід до геометричного зображення виконується через співставлення – коефіцієнт кореляції дорівнює косинусу кута між векторами. Метод факторного аналізу розміщує вектор (головну компоненту) таким чином, щоб сума квадратів проєкцій на нього була найбільшою. Змістовно це означає, що у просторі властивостей існує латентний (прихований) фактор, який поєднує в собі спільну інформацію про варіацію оцінок досліджуваних у емпіричних показниках. Одночасно цей вектор “очищений” від помилок вимірів впливів інших факторів, що обумовлено математичним алгоритмом факторного аналізу [27].

Слід зазначити, що латентний (“очищений”) вектор розглядається як окремий тестовий показник, для якого не існує емпіричної методики виміру. Оцінка досліджуваних виконується за цим вектором, можливо, за допомогою додаткової статистичної обробки (побудови рівнянь регресії). Факторний аналіз, як метод аналізу психологічної інформації, був розроблений математиками по замовленню психологів. Перші використання факторного аналізу пов’язані з роботами Л.Терстоуна, Р.Кеттела, Г.Айзенка та ін. Зараз це найбільш поширений метод психометричної адаптації нових та перевірки існуючих психодіагностичних методик.

З урахуванням цих зауважень, розглянемо факторні структури хло-

пчиків до (додаток Ж.1) та після СПТ (додаток Ж.2) разом з таблицею 3.11 з оцінками змін факторних навантажень.

Наша мета в цьому випадку виявити, як змінилась структура особистості відносно вектору “креативність”, внаслідок СПТ. Зміни структури виявляються у змінах проєкцій на загальний вектор. На рисунку 3.12 (після СПТ) зображена конфігурація проєкцій показників дослідження, при якій досягнуто значне зростання творчої продуктивності хлопчиків.

Отже, нова конфігурація проєкцій – це психологічна характеристика творчого стану учнів, що призводить до підвищення творчого потенціалу. Багаторазове повторення вправ СПТ фіксує цю особистісну структуру як особистісний стиль поведінки при вирішенні творчих проблем.

Тепер розглянемо детально, що саме змінилось у структурі особистості (рис 3.12). На всіх схемах головний фактор “Креативність” зображено так, що позитивний полюс має протилежний креативності зміст (нездатність по-новому вирішувати проблеми, відсутність творчого підходу, стереотипність, негнучкість і т.п.). Таке розташування пов’язане з особливостями розміщення показників дослідження у багатовимірному просторі конструюванням ортогональної системи загальних факторів. Для інтерпретації використовуються абсолютні значення проєкцій, тому таке розташування не має особливого значення для якісної інтерпретації з урахуванням інвертованого розташування векторів.

Розглянемо зміни особистісної структури хлопчиків. Як видно з графі “збільшення факторного навантаження”, зріст творчих досягнень хлопчиків у тестах продуктивності частково обумовлений екстраверсією, напруженістю, емоційністю.

З порівняння додатків Ж.1 та Ж.2 видно, що СПТ спричинив зникнення з факторної конфігурації нетерплячості та нейротичності, що спо-

чатку гальмували творчість школярів. Одночасно в повній конфігурації видалились психологічні особливості, які до СПТ корелювали з креативністю: емоційна неврівноваженість, м'якість, нещирість. Напрямую інформацію про психологічну конфігурацію особистості несе значна зміна ставлення до кольорів у тесті Люшера, а саме: підвищення фіолетового (потяг до привертання уваги до себе), відкидання жовтого (зріст песимістичності), а зникнення з конфігурації оцінок червоного (не важливість загальної активності особистості дитини для творчості).

Як і очікувалось, експертні оцінки творчого потенціалу хлопчиків знизились. Це співпадає з висновком констатуючого експерименту й обумовлено погіршенням поведінки учнів внаслідок СПТ та зниженням ставлення до них з боку вчителів-експертів.

Табл. 3.11. Зміни факторної структури особистості хлопчиків у формуючому експерименті за вектором “Креативність”

Показники дослідження	Факторні навантаження		
	До СПТ	Після СПТ	Збільшення
ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай прислів'я»	+0,108	-0,481	+0,589
I.E.P.I.: «Екстраверсія»	-0,091	-0,589	+0,498
КЕТТЕЛ: «Q4 – Напруженість»	+0,186	-0,310	+0,496
«Генерація образів у каркасній фігурі»	-0,184	-0,648	+0,464
ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»	-0,015	-0,336	+0,321
ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»	-0,020	-0,282	+0,262
«Інтерпретація малюнків “Що це?”»	-0,235	-0,486	+0,251
«Ранг Фіолетового»	+0,051	-0,200	+0,251
ТОРРЕНС: суб.5 «Незвичайне використання»	-0,118	-0,354	+0,236
«Навчальна успішність»	-0,515	-0,696	+0,181
СОЦІОМЕТРІЯ: «Емоційний лідер»	-0,331	-0,481	+0,150
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	-0,199	-0,348	+0,149
«Вербальна продуктивність»	-0,312	-0,419	+0,107
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	-0,777	-0,834	+0,057
КЕТТЕЛ: «В – Інтелект»	-0,467	-0,490	+0,023
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»	-0,893	-0,344	-0,549
«Ранг Жовтого»	-0,063	+0,279	-0,342
ТОРРЕНС: суб.4 «Результат удосконалення»	-0,112	+0,217	-0,329
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	-0,447	-0,275	-0,172
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	-0,895	-0,748	-0,147

СОЦІОМЕТРІЯ: «Діловий лідер»	-0,537	-0,426	-0,111
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	-0,896	-0,830	-0,066
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»	-0,955	-0,916	-0,039
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0,736	-0,714	-0,022
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»	-0,933	-0,915	-0,018

Таким чином, максимум творчої продуктивності хлопчиків після СПТ досягнуто наступною конфігурацією психологічних особливостей молодших школярів: активізацією екстраверсії, напруженості, емоційності, досягнення незалежності процесу творчості від неврівноваженості, м'якості, нещирості, загальної активності. Особистісні зміни хлопчиків супроводжуються погіршенням ставлення до них вчителів, незважаючи на підвищення навчальної успішності.

Розглянемо особливості психологічного стану особистості дівчаток до (Ж.3) та після (Ж.4) СПТ, які супроводжують значний зріст їх творчої продуктивності. Як видно з третьої графі (табл. 3.12), творчість дівчаток детермінована наступною конфігурацією психологічних особливостей: сміливість, знижений нейротизм, м'якість, відповідальність, знижена напруженість, терплячість, інтроверсія, знижена незадоволеність (коричневий колір), чутливість (синій колір), орієнтація на оцінку оточення (фіолетовий колір), зменшення волевиявлення (зелений колір).

Табл. 3.12. Зміни факторної структури особистості дівчаток у формуючому експерименті за вектором "Креативність"

Показники дослідження	Факторні навантаження		
	До СПТ	Після СПТ	Збільшення
КЕТТЕЛ: «Н – Сміливість»	-0,037	-0,493	+0,456
«Ранг Фіолетового»	+0,072	-0,338	+0,410
КЕТТЕЛ: «І – М'якість»	+0,049	-0,266	+0,315
ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»	-0,060	-0,373	+0,313
«Ранг Зеленого»	+0,482	+0,206	+0,276
КЕТТЕЛ: «G – Відповідальність»	-0,073	-0,306	+0,233
«Ранг Синього»	-0,146	-0,277	+0,131
КЕТТЕЛ: «D – Нетерплячість»	+0,318	+0,197	+0,121

ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»	-0,844	-0,909	+0,065
«Інтерпретація малюнків “Що це?”»	-0,350	-0,411	+0,061
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	-0,658	-0,699	+0,041
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	-0,753	-0,783	+0,030
«Навчальна успішність»	-0,729	-0,745	+0,016
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»	-0,863	-0,428	-0,435
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	-0,477	-0,228	-0,249
«Ранг Коричневого»	+0,353	+0,521	-0,168
І.Е.Р.І.: «Нейротизм»	+0,217	+0,337	-0,120
СОЦІОМЕТРІЯ: «Емоційний лідер»	-0,629	-0,514	-0,115
КЕТТЕЛ: «Q4 – Напруженість»	+0,130	+0,238	-0,108
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	-0,883	-0,784	-0,099
КЕТТЕЛ: «В – Інтелект»	-0,333	-0,258	-0,075
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0,503	-0,462	-0,041
І.Е.Р.І.: «Екстраверсія»	+0,255	+0,289	-0,034
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»	-0,811	-0,801	-0,010

Після СПТ до конфігурації факторів не увійшли психологічні показники безтурботність і самоконтроль – прояви емоційності, тобто вони перестали впливати на рівень творчих досягнень дівчаток. Також на рівень творчих досягнень перестали впливати протестні (чорний колір) та соціальна відчуженість (сірий колір).

Наведені результати демонструють, що максимум творчої продуктивності дівчаток досягнуто саме переліченою вище конфігурацією психологічних особливостей.

Порівняння змін у факторних навантаженнях дозволяє зробити наступні висновки.

1. Творчий стан і досягнення дівчаток обумовлені значно більш складною конфігурацією особистісних властивостей, ніж хлопчиків.
2. Особистість дівчаток зазнала значно більших змін внаслідок участі в СПТ, ніж особистості хлопчиків, тобто останні менш чутливі й потребують більше часу на тренінгові вправи.
3. Зріст креативності і творчих досягнень і хлопчиків, і дівчаток



супроводжуються погіршенням ставлення вчителів до учнів, внаслідок зменшення керованості навчального класу.

4. Наведені дані – однозначне свідчення того, що: 1) творчість хлопчиків і дівчаток детермінована істотно різними особистісними конфігураціями властивостей; 2) школярі різної статі йдуть різними шляхами до своїх кластерів творчої самореалізації.
5. Дівчатка мають значно більший ризик небажаних відхилень, акцентуацій, соціально недопустимих дій.

Таким чином, однакова програма СПТ по-різному вплинула на структури особистості молодших школярів.

Сучасні комп'ютерні методи візуалізації даних дозволили нам спостерігати процес розвитку особистості дитини в багатовимірному просторі властивостей методом кластерного аналізу.

Під впливом зовнішніх факторів особистість дитини постійно змінюється. Якщо умовно використати образ особистості як крапки в багатовимірному просторі психічних властивостей, то ця крапка постійно рухається під тиском кожного впливу, взаємодії з людьми. Кожна з багатомірних координат – це рівень інтенсивності рис особистості або властивостей психіки. З педагогічної точки зору повинна існувати зона цього простору, де розміщуються ідеальні особистості: такі, що мають максимальні позитивні якості та мінімальні негативні. Педагогічний процес – це метод просування дитини до ідеальної зони виховними заходами, уроками, практичними заняттями. Безумовно, педагогам бажано знати, де знаходиться дитина у просторі властивостей особистості. На основі цієї інформації можлива побудова більш ефективної стратегії розвитку дитини.

Такий метод спостереження існує, але він ще не достатньо викорис-

товується в педагогічній практиці. Для цього необхідно сформувати в педагога багатовимірне мислення, крім того необхідні використання комп'ютерної техніки та програмного забезпечення, знання психодіагностики й психометрики.

Ми застосували метод кластерного аналізу для спостереження за еволюцією дітей у просторі показників формуючого експерименту. В нашому дослідженні цільовим кластером виступає зона багатовимірного простору, де групуються учні з підвищеним рівнем творчого потенціалу.

Особистості молодших школярів якоюсь мірою подібні одна до одної. На графах кластеризації це зображено показниками подібності учнів з іншими групами учнів і окремими учнями. Коефіцієнт – міра подібності учнів одночасно є мірою близькості розташування учнів у багатовимірному просторі властивостей особистості. Графи обчислені на основі повного масиву парних кореляцій всіх показників масиву даних стандартною процедурою кластеризації.

Розглянемо графи кластеризації хлопчиків (рис.3.14) до та після соціально-психологічного тренінгу “Творчих станів”. На графі до СПТ виділена група дітей з підвищеним рівнем творчого потенціалу (1, 6, 7, 2, 8, 24, 20, 23), яка вказує на зону багатовимірного простору, де якості особистості дитини сприяють її розвитку. З педагогічної позиції з метою розвитку креативності необхідно впливати на дітей так, щоб вони значно наближалися або переходили до кластеру дітей з високим рівнем творчого потенціалу.

Центр цільового кластеру “Креативність” можна визначити як середнє значення кожного показника перелічених вище дітей, а індивідуальною педагогічною стратегією – перелік показників особистості, на які треба вплинути для зміщення конкретного учня до кластеру “Креативність”.

На схемі після СПТ також помічені учні з високим рівнем творчого потенціалу. Як приклад на схемі позначено зміщення учня №3 до цільового кластеру, а учня №17 з низького рівня майже до високого.

Аналогічно граф кластеризації дівчаток (рис. 3.13) до та після психологічного тренінгу виділяє кластер дітей з підвищеним рівнем творчого потенціалу (2, 10, 12, 8, 30, 9). Як приклад: на другій схемі після СПТ до цієї групи увійшли №6 і №3.

Аналіз процесу кластеризації виявив цікавий факт. Якщо до СПТ алгоритм кластеризації виявляє спочатку кластери з низькими рівнями ТП, то після психологічного тренінгу групи і хлопчиків, і дівчаток виділяються вже на перших кроках кластеризації, утворюючи щільний кластер. Інакше кажучи, особистості дітей з підвищеним рівнем творчих можливостей істотно відрізняються від інших дітей.

Таким чином, наведені графи вказують на існування реального впливу соціально-психологічного тренінгу на особистість молодших школярів, а також на реальну можливість спостереження за еволюцією дитини в напрямку цільового кластеру учнів з високим рівнем творчого потенціалу.



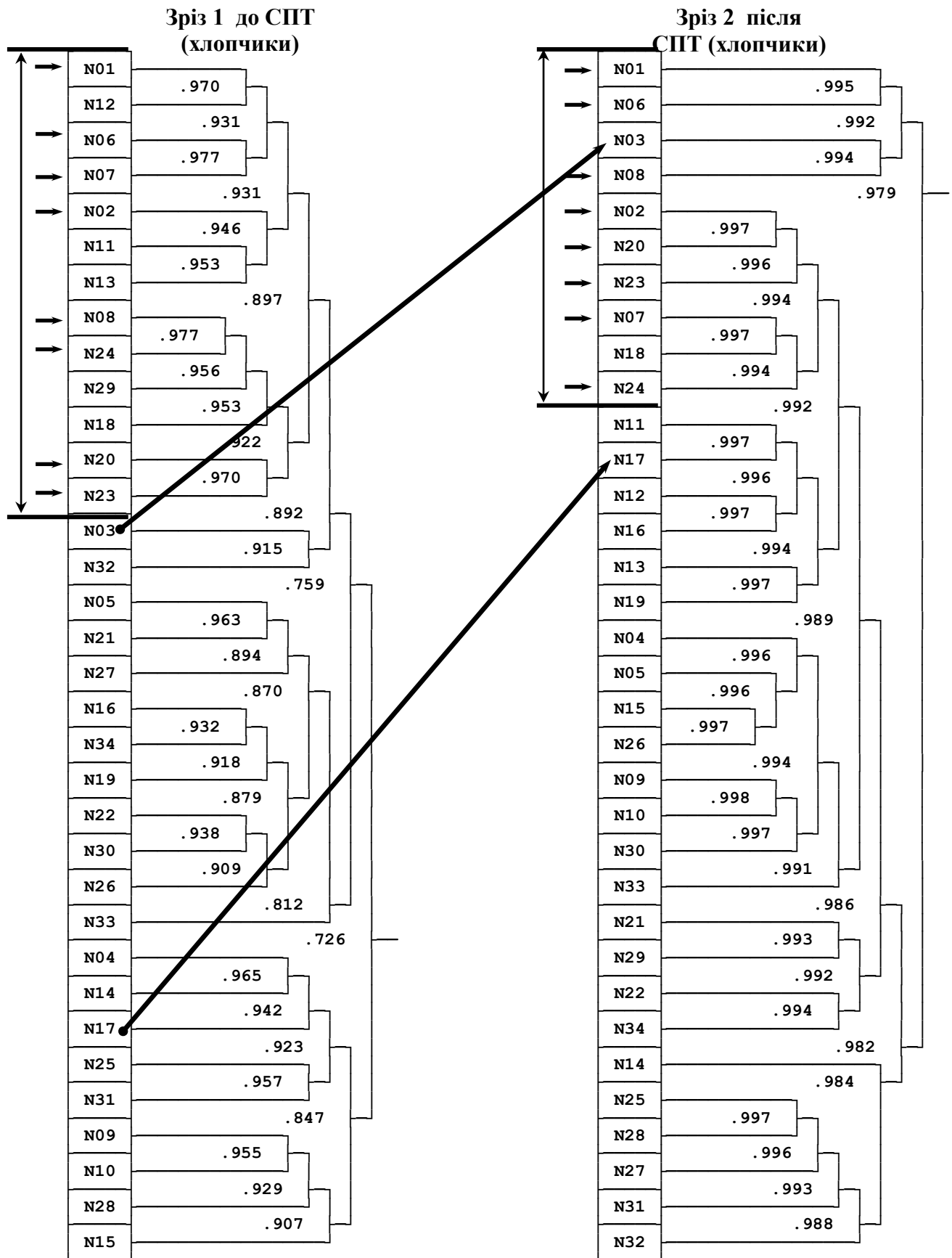


Рис. 3.14. Графи кластеризації хлопчиків у формуючому експерименті

### Висновки до розділу 3.

1. Імовірність творчої продуктивності молодших школярів підвищується в процесі соціально-психологічного тренінгу введенням їх в особливий стан свідомості та активізації рис особистості, які сприяють творчій самореалізації. Психологічний тренінг викликає у молодших школярів активізацію специфічних систем латентних факторів особистості, які сприяють творчості молодших школярів.
2. Психологічний тренінг стимулювання “Творчих станів” по-різному впливає на школярів різної статі, зумовлюючи активізацію різних конфігурацій детермінації творчості. Творчість хлопчиків і дівчаток детерміновано істотно різними особистісними конфігураціями властивостей; школярі різної статі рухаються різними шляхами до своїх кластерів творчої самореалізації – однакова програма СПТ по-різному впливає на структури особистості молодших школярів.
3. Виявлено велику чутливість структури особистості молодших школярів до цілеспрямованих педагогічних впливів. Суттєві зміни конфігурації латентних факторів вказують на легку активізацію рис і властивостей, які тренуються у вправах психологічного тренінгу.
4. Кластерний аналіз демонструє реальну можливість спостереження за еволюцією дитини в багатовимірному просторі властивостей особистості в напрямку цільового кластеру учнів з високим рівнем творчого потенціалу.
5. Творчий стан і досягнення дівчаток обумовлені значно більш складною конфігурацією особистісних властивостей, ніж хлопчиків. Особистість дівчаток зазнає значно більших змін внаслідок участі в СПТ, ніж особистості хлопчиків, тобто останні менш чутливі й потребують більше часу на тренінгові вправи. Дівчатка мають значно більший ризик небажаних відхилень, акцентуацій, внутрішньої дезадаптації внаслідок протиріч між бажанням і можливостями вирі-

шувати творчі задачі.

6. Система стимулювання творчості дівчат повинна мати набір психотехнічних вправ, які навчають контролювати негативні риси особистості, нейротичність, психічну неврівноваженість, самовпевненість та інші, що знижує ймовірність виникнення небажаних стійких акцентуацій, підсилюють раціональний вектор особистості.
7. Система стимулювання творчості хлопчиків повинна мати розширений вибір психотехнічних вправ з розвитку етики й самоконтролю, без яких творчість може приймати агресивно-деструктивні форми.
8. Соціальне середовище швидко повертає дитину до суспільних стереотипів поведінки, навчання, діяльності, тому ефект активізації творчої конфігурації особистості руйнується. Для збереження цього ефекту й формування креативності необхідне періодичне повторення вправ, що викликають творчі стани.
9. Зріст креативності й творчих досягнень і хлопчиків, і дівчаток супроводжуються погіршенням ставлення вчителів до учнів, внаслідок зменшення керованості.
10. Стимулювання творчих станів має негативні побічні соціальні ефекти у формі негативних рис, тенденції до акцентуацій, неврівноваженості, етичних помилок. З метою запобігання небажаних ефектів необхідно збільшити кількість вправ на етику, самоконтроль, функціональний стан, врівноваженість.

Наведена конкретна програма, модель конструювання соціально-психологічного тренінгу, стратегічні й тактичні міркування щодо його проведення, як свідчать результати опитування вчителів, формуючого експерименту та спостереження за тренінгами, дозволяють навчити дітей самостійно викликати в собі творчий стан, формувати в дитини високий рівень самоконтролю і вміння гальмувати та блокувати в собі соціально небажані творчі ідеї, формувати в особистості школярів тенденцію до пошуків творчих рішень у будь-яких життєвих ситуаціях – тобто сформувати креативність осо-

бистості в широкому розумінні.

Зміст III розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Зінченко Л.М., Воронюк І.В. Психолого-педагогічні стратегії та методи розвитку творчого потенціалу молодших школярів // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск 16, 2002. – С. 120-130.
2. Воронюк І.В. Психологічні умови формування творчих станів і стимулювання творчості молодших школярів // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. Матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка 17-18 грудня 2001 р. – Том II, К., 2002. – С. 44-48.
3. Воронюк І.В. Формування творчих станів і розвиток креативності молодших школярів (методичні рекомендації для вчителів початкових класів). – Херсон: РІПО, 2002. – 22 с.



## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми реалізації творчого потенціалу молодших школярів, що виявляється у розкритті сутності й специфіки цього процесу, виявленні особливостей прояву творчого потенціалу в дітей молодшого шкільного віку, застосуванні багатовимірною системного підходу до дослідження творчої самореалізації молодших школярів та розробці системи психолого-педагогічних засобів стимулювання їх творчості.

1. Креативність як властивість особистості виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, семантичними “стрибками”, конфігураціями дій або методів та ін. Для активізації креативності необхідно створення особливого психічного стану. Емпірично креативність виявляється як головна компонента системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу, певним чином пов’язана з іншими властивостями особистості. Це дозволяє вважати її одним із системоутворюючих факторів структури особистості, що впливає та обумовлює рівень розвитку особистості та її самореалізації.

2. Максимальне виявлення творчого потенціалу виникає в тих ситуаціях, коли дитина намагається використати нетиповий для себе засіб (метод, властивість) вирішення проблеми. Інакше кажучи, творчість – це ефект взаємодії спроб одночасного використання протилежних властивостей особистості (раціональності й ірраціональності, зосередженості й розсіяності уваги, організованості та дезорганізації та ін.).

3. Творчий потенціал молодших школярів має статеві відмінності. У дівчаток він більшою мірою обумовлений інтуїтивним, підсвідомим, чуттєвим, неврівноваженим, у хлопчиків – раціональним, логічним, соціальними взаємодіями.

4. Креативність реалізується в реальні творчі дії молодших школярів за умови одночасної активізації протилежних властивостей особистості, що можливо реалізувати в простій педагогічній стратегії коливання "маятника психічного стану". Емпіричне дослідження підтверджує таку можливість підвищення творчої продуктивності. Достатньо довга за часом активізація протилежних рис закріплює потенційну креативність дитини на рівні повсякденних дій і рішень. Реальні особистісні зміни підтверджені методом кластерного аналізу: у багатовимірному просторі властивостей особистості молодші школярі еволюціонують до кластеру учнів з високим рівнем творчих досягнень.

5. Кожна предметна область потребує своєї конфігурації латентних факторів. Взаємодіями з творчими проблемами особистість формує конфігурацію рис, необхідну в даній предметній області творчості. Творчий потенціал полягає в близькості реальної конфігурації до конфігурації предметної області. Активізація необхідної конфігурації можлива засобами творчого стану, який є середнім між різними конфігураціями. І хоча про творчість можна говорити лише в термінах ймовірності, підвищення творчої продуктивності молодших школярів можливе за рахунок формування нових зовнішніх і внутрішніх умов їх діяльності.

6. Творча продуктивність молодших школярів являє собою системний ефект взаємодії двох факторів – креативності та системи предметних знань і навичок, де інші фактори сприяють або гальмують цю взаємодію. Це обумовлює стратегію підвищення ре-

льної творчої продуктивності одночасною активізацією двох компонент засобами соціально-психологічного тренінгу (психотехнічними вправами, творчими завданнями та ін.).

7. Креативність молодших школярів значною мірою пов'язана з рисами, які негативно сприймаються вчителем, а тому формування творчого потенціалу учнів необхідно супроводжувати розвитком навичок контролю за “негативними” аспектами креативності та готувати вчителів до конструктивного сприймання й використання “небажаних” проявів креативності.

8. Найбільш важливими принципами методики проведення психологічного тренінгу творчих станів є: 1) формування достатньо високої етики поведінки; 2) окреслення зони можливої творчості та попередження про небажані творчі прояви; 3) формування навичок гальмування помилкових творчих дій; 4) активізація творчого стану засобами СПТ із введенням, при необхідності, спеціальних психотехнічних вправ на блокування негативних сторін процесу самовиявлення.

9. Структура особистості молодших школярів виявилася чутливою до цілеспрямованих педагогічних впливів, що проявляються в легкій активізації й переконфігурації рис і властивостей, які тренуються у вправах психологічного тренінгу.

10. У психологічному аспекті цілеспрямоване формування єдності та активності протилежних властивостей особистості засобами соціально-психологічного тренінгу креативності стимулює глибинні структурні зміни зв'язків їх рис, а в педагогічному аспекті - дозволяє дитині навчитися уникати негативних сторін, що обов'язково супроводжують творчість, контролювати свій і

обирати необхідний психічний стан за власним рішенням, підвищити ймовірність творчої самореалізації.

11. Реальна творча продуктивність молодших школярів – це системний ефект взаємодії креативності (як властивості особистості) та системи понять, вмінь і навичок у певній предметній області. Соціально-психологічний тренінг активізує й зближує ці два вектори в багатовимірному просторі в особистісній структурі, що забезпечує значне збільшення показників творчих досягнень. Розроблена теоретична модель конструювання психологічного тренінгу може бути реалізована в будь-якій предметній області. Модель і принципи конструювання психологічного тренінгу з метою формування креативності особистості молодших школярів можуть бути покладені в основу розробки індивідуальних програм розвитку творчого потенціалу дітей, адаптувати їх до умов конкретної школи, індивідуальності учнів, технічних і організаційних можливостей.

Проведене дослідження відкриває цікаві перспективи нової розробки проблеми формування креативності молодших школярів. До подальших напрямів досліджень проблеми формування творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку ми вважаємо за доцільне віднести наступні.

1. Порівняльний аналіз впливу окремих психотехнічних вправ соціально-психологічного тренінгу на факторну структуру рис особистості (в тому числі й на креативність) із метою розробки найбільш ефективної педагогічної системи розвитку творчої особистості молодших школярів.
2. Вивчення особливостей та еволюції особистості дитини в багатовимірному просторі психічних властивостей з метою розробки

психодіагностичної системи спостереження за розвитком особистості та підготовки можливості формулювання індивідуальних програм прискореного розвитку креативності дітей.

3. Дослідження й розробка методів самостійного ініціювання в собі творчого стану дитиною (без участі дорослих) з метою творчого вирішення учбових та життєвих проблем.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. – 1987. - №5.- С.70-78.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.- 335 с.
3. Айдарова Л.И. Мир детства. Младший школьник / Л.И. Айдарова и др. Сост. А.В. Захарова, В.И. Слободчиков; Отв. ред. В.В. Давыдов. – 2 изд., доп. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
4. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности: Пер. с англ. А.Н. Лука, И.С. Хорола. – М.: Педагогика: Пресс, 1992.- 176 с.
5. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука: Теория решения изобрет. задач.– М.: Сов. радио, 1979. - 175 с.
6. Ананьев Б.П. Избранные психологические труды: В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 232 с.
7. Анастаси А. Психологическое тестирование: Книга 2; Пер. с англ. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.: Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988.- 236 с.
9. Андреев В.И. Пакет десяти тестов на оценку интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. - Казань, 1992. – 45 с.
10. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
11. Артемьева Е.Ю., Мартынова Е.М. Вероятностные методы в психологии. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1975.- 206 с.
12. Баєв Б.Ф. Психологічне вивчення учнів. – К.: Радянська школа, 1977. – 107 с.

13. Барташников А.А., Барташникова И.А. Учись мыслить: Игры и тесты для детей 7-10 лет. – Харьков: Фолио, 1998. – 480 с.
14. Барташникова И.А., Барташников А.А. Учись играя: тренировка интеллекта. Игры и тесты для детей 5-7 лет. – Харьков: Фолио, 1997. – 412 с.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. В.А. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
16. Бернштейн С.М. О природе научного творчества: По зарубежным материалам // Вопросы философии. – 1966. - № 6. – С. 51-67.
17. Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Статистика, 1980. – 263 с.
18. Библер В.С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1998. – 215 с.
19. Бине А. Измерение умственных способностей / В.А. Луков (подгот.); М. Владимирский (пер. с фр.). – СПб.: Союз, 1998. – 432 с.
20. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. - Вильнюс, 1971. – 347 с.
21. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – К., 1978. – 140 с.
22. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. – К., 1996. – 68 с.
23. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР, Сев. - Кавк. науч. центр высш. шк.; Отв. ред. и авт. предисл. Б.М. Кедров. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
24. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
25. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психол. труды. – 2-е изд. перераб. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 326 с.
26. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: Пси-

- хол. исследования. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
27. Браверман Э.М., Мучник М.Б. Структурные методы обработки эмпирических данных. М., 1983. – 464 с.
  28. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 390 с.
  29. Ванцвайг Поль. Десять заповедей творческой личности: пер. с англ. Вступ. слово В.С. Агеева. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
  30. Ван Клив Дж. «200 экспериментов»: Пер. с англ. – М.: «Джон Уайтли энд Санз», 1995. – 256 с.
  31. Вайнола Р.Х. Формування творчої особистості школяра в системі виховної роботи: Авторефер. дис... канд. пед. наук: 13.00.07/ Національний педагогічний ун-т імені М.П.Драгоманова.- К.,1998.- 18 с.
  32. Введение в психологию / Под общ. ред. Петровского А. В. – М.: Академия, 1996. – 496 с.
  33. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Знание, 1973. – 96 с.
  34. Вержиковська Л.Г. Творчий тренінг молодших школярів як фактор підготовки їх до суспільно-корисної праці // Психологія: республіканський науково-методичний збірник. – К.: Радянська школа, 1986. - Вип. 26. – С.86-93.
  35. Вержиковская Л.Г. Творчество младших школьников как условие их подготовки к общественно-полезному труду: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ НИИ психологии УССР.- К., 1987.- 145 с.
  36. Винокурова Н.К. Развитие творческих способностей учащихся. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 144 с.
  37. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – 272 с.
  38. Виноградов А.Г. Система требований к диагностике креативного потенциала личности // Психология одарённости: проблемы, структура, показатели. - Киев, 1996.- С. 22-29.
  39. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта рабо-



- ты. – М.: Просвещение, 1982. – 136 с.
40. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. - Л., 1970. – 88 с.
  41. Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А.Крутецкого. – М., 1973. – 216 с.
  42. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников /Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1962. – 288 с.
  43. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1967. – 92 с.
  44. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под редакцией В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
  45. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4: Детская психология. – 432 с.
  46. Галин А.Л. Личность и творчество: Психологические этюды. – Новосибирск: Новосиб. кн. изд-во, 1989. - 128 с.
  47. Галкина Т.В., Алексеева Л.Г. Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей. - М., Наука, 1991.- С. 170-178.
  48. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
  49. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка: Пер. з рос. – К.: Фірма «Віпол», 1993. – 75 с.
  50. Гуревич К.М. Психологическая диагностика. – М., 1981. – 232 с.
  51. Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б. Измерение в психологии: общий психологический практикум. – 2-е изд. М.: Смысл, 1998.- 286 с.
  52. Давыдов В.В. Деятельный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. / НИИ общей и пед. психологии. – М., 1990. – 180 с.

53. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии // Психологический журнал. – 1988. – Том 9. - № 4. – С. 22-33.
54. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
55. Джос В.В. Практическое руководство по тесту Люшера. – Кишинев, 1990.- 175 с.
56. Долинська Л.В. Питання і проблемні ситуації з психології та педагогіки: Навч. посібник для студ. вузів / МО України. НПУ імені М.П.Драгоманова; За ред. О.В.Скрипченка, Л.В.Долинської, Т.М.Лисянської. – Київ: НПУ, 1997. – 232 с.
57. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 310 с.
58. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб: Питер Ком, 1999.- 368 с.
59. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М.: Знание, 1986. – 96 с.
60. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей // Вопросы психологии. – М., 1975. – № 5. - С.166-175.
61. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
62. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М.: Знание, 1991. – 63 с.
63. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. /АПН СССР; Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 318 с.; Т.2. – 296 с.
64. Зинченко Л.Н. Психологические особенности интеллектуально-речевого компонента педагогической деятельности: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ УГПУ имени Н.П. Драгоманова., К., 1994.- 163 с.
65. Зінченко Л.М. Педагогічне мовлення. – К., 1996. – 44 с.
66. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. - 2-е изд., доп. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.

67. Игры – обучение, тренинг, досуг... В 4-х кн. / Под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
68. Игры - обучение, тренинг, досуг... В 7-и кн. / Под ред. В.В. Петрусинского. - М.: Гуманитарный Центр «ЭНРОФ», 1995.- 88 с.
69. Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1983. – 336 с.
70. Как развивать и воспитывать способности у детей. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. – 120 с.
71. Калошина И.П. Структура и формирование интеллектуального компонента в творческой деятельности учащихся. – М., 1987. – 38 с.
72. Калошина Т.Ю. Тренинг креативности: разблокирование творческого потенциала личности и профессионала // Проблемы научно-технического творчества: материалы межреспубликанской научно-практической конференции. – Одесса, 1992. – С.228-290.
73. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – М., 1977. – 270 с.
74. Карпенко З.С. Психотехніка у вихованні дитини. – К.: НПЦ Перспектива, 1996. – 48 с.
75. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике: Науч.-попул. очерки для молодёжи. – М.: Мол. Гвардия, 1987. – 192 с.
76. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика. – Измаил, 1992. – 96 с.
77. Ковалев Г.А. Основные направления использования методов активного обучения в странах Запада // Психологический журнал, 1989. - № 1. – С.42.
78. Коваленко А.Б. Психологія розуміння учнями творчих задач. – К.: Либідь, 1994. – 116 с.
79. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль 1984. – 251 с.
80. Козаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология: Учебник для индустриально-педагогических техникумов. - М: Высш. школа, 1989. – 383 с.
81. Козленко В.Н. К вопросу диагностики креативности учащихся

- //Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов. – М.: Изд-во МГПИ, 1981. – С.116-126.
82. Козленко В.Н. Проблема креативности личности // Психология творчества: общая, дифференц., прикладная. – М.: Наука, 1990. – С.131-149.
83. Козленко В.Н. Произвольная креативность личности и ее социальная инициативность // Организация внеклассной воспитательной работы в школе. – Тамбов, 1977. – С.118-122.
84. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург: Издательство АРД ЛТД. – 1997. – 144 с.
85. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / Научно-методический центр Пензенского городского отдела образования. – Пенза, 1994. – 344 с.
86. Коломинский Я.Л. Полоролевое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной. – Минск, 1985. – С.176-196.
87. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981.- № 2. – С. 47-57.
88. Косма Т.В. Мислення учнів молодшого шкільного віку. – К.: Радянська школа, 1968. – 205 с.
89. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. – К.: «Знання», 1963. – 80 с.
90. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. Л.Н. Прокопиенко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
91. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Прокопиенко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Г. Губко, О.В. Проскура. – К.: Радянська школа, 1989. – 668 с.
92. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: Автореф. дис...д-ра филос. наук: 22.00.06 / Московский пед. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1992. – 32 с.
93. Красноголов В.О. Методи навчання обдарованих дітей // Обдарована

- дитина. – 1999. - № 5. – С. 18-25.
94. Краткий психологический словарь / Ред. - сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – Ростов на/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 512 с.
  95. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов / Под ред. Е.И. Щеплановой, И.С. Авериной. – М., 1995. – 47с.
  96. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
  97. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии. – М.: Знание, 1971. – 62 с.
  98. Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
  99. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 98 с.
  100. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 4-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.
  101. Кульчицкая Е.И. Диагностика творческих способностей детей. – К., общество «Знание» Украины, 1996. – 67 с.
  102. Кульчицька О.І. Почуття сорому та особливості його розвитку у дітей дошкільного віку: Дис...канд. пед. наук / з психології /. – К., 1959. – 174 с.
  103. Кульчицкая Е.И. Развитие чувств и эмоций у детей раннего и дошкольного возраста: Дис.д-ра психол. наук: 19.00.07/ АПН Украины, Институт педагогики и психологии профессионального образования. – К., 1996. – 483 с.
  104. Кульчицкая Е.И. Родителям о воспитании культуры детей. – К.: Рад. школа, 1980. – 120 с.
  105. Курс лекцій із загальної психології. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1997. – 436 с.

106. Леві В.Л. Нестандартна дитина: Перекл. з рос. – К.: Рад. шк., 1991. – 256 с.
107. Левинсон- Лессинг Ф.Ю. Роль фантазии в научном творчестве. – Пг., 1923. – 175 с.
108. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. Психологические характеристики некоторых типов школьников / Отв. ред. Б.М. Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 215 с.
109. Лейтес Н.С. Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. - 1988. - № 4. - С. 98-107.
110. Лейтес Н.С. Способности и одарённость в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
111. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
112. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
113. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
114. Лещинская Е.А. Тренинг общения для учащихся 4-6 классов. Программа и методические рекомендации для психологического кружка «Учимся общению» / Под редакцией Ю.З. Гильбуха. – 3-е изд. - Киев: Науч. - практ. центр «Психология и дифференцированное обучение», 1994. – 32 с.
115. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 142 с.
116. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 126 с.
117. Львова Ю.Л. Развивать дар творчества. - К.: Радянська школа, 1987. – 133 с.
118. Ляхова Л.Н. Обучение креативности на промышленных предприятиях Франции // Творчество и педагогика: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. – М., 1988. – С. 134-141.
119. Макаров Ю.В., Исаков В.В. Тренинг как объект психологического анализа (в досье ведущему тренинг). Выпуск 1. – Санкт-Петербург.

1996. – 19 с.
120. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне ставлення молодого вчителя: Навч. посібник для студ. пед. вузів. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 105 с.
121. Маслов С.Н. Рефлексивно-инновационный практикум как метод развития творческого потенциала руководителя: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.13 / РАЦ. – М., 1993. – 23 с.
122. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. – М.: Школа - Пресс, 1993. – 128 с.
123. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С. 29-33.
124. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. - 1988. - № 4. - С. 88-98.
125. Меде В., Пиорковский Г. Детская одаренность: Экспериментальные методы отбора одаренных детей и их результаты. - М., 1925. – 125 с.
126. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
127. Мелхорн Г., Мелхорн Х. Гениями не рождаются (признаки, отличающие способных учеников). – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
128. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М., 1985. – 315 с.
129. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
130. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избранные труды / Под ред. Е.А. Климова. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 446 с.
131. Методичні матеріали для шкільного психолога. Випуск 1. / За ред. В.Г. Панка. – К.: Інститут психології АПН України, 1992. – 84 с.
132. Методы психологической диагностики / Под ред. В.Н. Дружинина, Е.В. Галкиной. - М.: Изд-во ин-та Российской Академии наук, 1993. -

88с.

133. Моляко В.А. Психология конструкторского замысла: Автореферат дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук ( по психологии ). – Л., 1966. – 19 с.
134. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности: Автореф. д-ра психол. наук: 19.00.03. – Л., 1982. – 37 с.
135. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. - 1994. - № 5. – С. 86-95.
136. Моляко В.А. Психология изучения творческой личности. – К.: Знание, 1978. – 27 с.
137. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К.: Знание, 1978. – 45 с.
138. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Психология детской одарённости. – К.: Знание, 1995. – 83 с.
139. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И., Черная Л.Г. Одаренность и ее выявление у детей дошкольного возраста. - К.: Знание, 1993. – 104 с.
140. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И., Черная Л.Г. Интеллектуальная одаренность и ее выявление у детей старшего дошкольного возраста. - К.: Знание, 1993. - 60 с.
141. Мудрість учіння. Кроки до успіху / Г.С.Сазоненко. - К.: Магістр-S, 1999. – 104 с.
142. Мэй Р. Мужество творить: очерк психологии творчества: Пер. с англ. – Львов: Инициатива; Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 128 с.
143. Научно-технический прогресс и творческий потенциал человека / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, Р.А. Ануфриева и др.; АН УССР. Ин-т философии. – К.: Наук. думка, 1988. – 302 с.
144. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. В 3 кн. – М.: Просвещение, 1995. – Кн. 3: Экспериментальная



- педагогическая психология и психодиагностика. – 496 с.
145. Нестандартні уроки в початкових класах: збірник нетрадиційних уроків, уроків майстерності та уроків, що проводились на конкурсах "Вчитель року". - Рівне, ТОВ фірма "Юлат", 1998. - 48 с.
  146. Нечаев А.П. Психология и школа: Избранные психол. труды / Акад. пед. и соц. наук. Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 317 с.
  147. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
  148. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – 304 с.
  149. Овчинников В.Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 175 с.
  150. Одаренность, одаренные дети // Педагогическая энциклопедия. М.: Изд-во "Сов. энциклопедия", 1966. - Т.3. - С. 186-187.
  151. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
  152. Окунь Я. Факторный анализ: Пер. с польск. Г.З. Давидовича. Науч. ред. и авт. предисл. В.М. Жуковская. – М.: Статистика, 1974. – 200 с.
  153. Педагогічна психологія: Навч. посібник / Л.М. Проколієнко, М.Й. Боришевський, В.О. Моляко та інш. / За ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф.Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
  154. Петровский А.В. История советской психологии: Формирование основ психологической науки. – М.: Просвещение, 1967. - 367 с.
  155. Петровский А.В. Способности и труд. – М.: Знание, 1966. – 80 с.
  156. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с фр. и англ. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
  157. Підготовка молодого вчителя: Зміст та організація: Навч. посібник

- / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. – К.: Національний педагогічний ун-т імені М.П. Драгоманова, 1997. – 166 с.
158. Платонов К.К. Проблемы способностей. - М.: Наука, 1972. - 312 с.
159. Пономарев Я.А. Психика и интуиция. – М.: Политиздат, 1967. – 256 с.
160. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
161. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
162. Пономарёв Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Пономарёв Я.А., Семёнов И.Н., Степанов С.Ю.  
/ Отв. ред. Я.А. Пономарёв Я.А. – М.: Наука, 1990. – 222 с.
163. Порляцмер Э.Ю. Творчество как способ положительной мотивации учения младших школьников // Начальная школа. – 1996. - № 11. – С. 25.
164. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогические аспекты. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. - 206 с.
165. Поташник М.М. Педагогическое творчество: Проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К.: Рад. школа, 1988. – 191 с.
166. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 176 с.
167. Проблемы высшего педагогического образования: Материалы конф.  
/ Отв. ред. Н.Д. Никандров. – Л., 1971. – 194 с.
168. Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1971. – 334 с.
169. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1978. – 286 с.
170. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1- 4 (1-3) класи. - К.: Бліц, 1997. - 206 с.
171. Психологические исследования творческой деятельности / Отв. ред. О. К. Тихомиров. – М.: Наука, 1975. – 253 с.
172. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред.

- рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст.голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков ( наук.ред.) та ін. – К., 1996. - 792 с.
173. Психология одарённости: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
174. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. - М.: Изд. центр "Академия", 1996. – 416 с.
175. Психология творчества / Под ред. Я.А. Пономарева. - М.: Наука, 1990. - 224 с.
176. Психотехнічні ігри та вправи / І.А. Слободянюк та ін. (уклад.). – Вінниця: Континент-ПРИМ, 1998. – 32 с.
177. Психологічний словник / За ред. В.І .Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
178. Психолого-педагогические аспекты учебно-воспитательного процесса в школе / Под ред. С.Д. Максименко. - К.: Радянська школа, 1983. - 176 с.
179. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Сборник научных трудов под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. - НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. - 159 с.
180. Пушкин В.Н. О системном подходе к анализу мышления // Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления. – М.: Знание, 1973. – С. 9-14.
181. Пьянкова Н.В. Особенности воображения младших школьников в творческой деятельности: Автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук (19.00.07). – М., 1978. – 16 с.
182. Рабочая книга по прогнозированию / Ред. Бестужев-Лада. – М., 1982. – 430 с.
183. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
184. Развитие познавательной деятельности и творческой активности учащихся путем применения дидактических игр и дифференцирован-

- ного подхода к обучению. – Днепропетровск, 1991. – 84 с.
185. Рапацевич Е.С., Соловейчик А.В. Методические рекомендации по подготовке учащихся к творческой деятельности. - Минск, 1986. – 46 с.
186. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Дис...д-ра психол. наук: 19.00.07/ АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1998. – 465 с.
187. Рыбалко В.В. Психологические особенности процесса синтеза при конструировании технических объектов: Автореф. канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 1982. – 24 с.
188. Рыбалко В.В. Психологическая структура способностей личности к научно-техническому творчеству / РДЭНТП; Подгот. В.В. Рыбалкой. – К., 1990. – 17 с.
189. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник для студ. вузів / АПН України, Інститут педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1996. - 236 с.
190. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: Владос, 1995. – 529 с.
191. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. - № 6. – С.165-169.
192. Розвиток уяви та творчих здібностей дітей 5-7 років. – Тернопіль: “ Богдан”, 1998. – 88 с.
193. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо.–М.: Педагогика, 1988. – 336 с.
194. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971. – 229 с.
195. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / АН СССР. Ин-т философии. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 146 с.
196. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова–Славская (сост.; авт. коммент. и послесловия). - СПб.: Питер, 1998. – 688 с.

197. Русалов В.М. Индивидуально-психологические различия и биоэлектрическая активность мозга: Сб. статей. – М.: Наука, 1988. – 175 с.
198. Савченко О.Я. Розвивай свої здібності: Навч. посібник для молодших школярів / Міжнародний фонд “Відродження”. – К.: Освіта, 1995. – 159 с.
199. Самоукина Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы). – М., 1992. – 155 с.
200. Сартан Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 128 с.
201. Сафонов Ю.Н. Прогнозирование креативности личности // Научные разработки и достижения молодых учёных – народному хозяйству: тезисы докладов. – Ужгород: Ужгородский госуниверситет, 1990. – С.37.
202. Семёнов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач: (Монография) / НИИ общей и пед. психологии. – М., 1990. – 215 с.
203. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии: Учеб. пособие. – К.: Магістр-S, 1997. – 124 с.
204. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984. - 160 с.
205. Словарь справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. / Отв. ред. Крымский С.Б. – Киев: Наукова думка, 1989. – 200 с.
206. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1987. – Т.1. – 172 с.
207. Смольська Л.М. Формування творчого мислення молодших школярів у процесі вивчення рідної мови: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 153 с.
208. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 174 с.

209. Соловейчик С.Л. Воспитание творчеством. - М.: Знание, 1978. - 96 с.
210. Способности и склонности. Комплексные исследования / Под ред. Э.А. Голубевой. - М.: Педагогика, 1989. - 200 с.
211. Степанов С.Е. Психологический словарь для родителей. - М.: Академия, 1996. - 160 с.
212. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. - К., ІСДОУ, 1994. - 112 с.
213. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 286 с.
214. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. - Т.19. - 1998. - № 2. - С. 144-160 .
215. Страхов И.В. Психология творчества. - Саратов, 1968. - 79 с.
216. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. - 430 с.
217. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-и т. - К.: Радянська школа, 1977. - 670 с.
218. Сучасний урок у початкових класах / О.Я. Савченко. - К.: "Магістр -S", 1997. - 256 с.
219. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. - М.: Педагогика, 1988. - 175 с.
220. Тафель Р.Е. Анализ исследования творческих способностей в американской психологии // Вопросы психологии. - 1972. - № 4. - С.167-174.
221. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. - 328 с.
222. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий: Избр. работы. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 536 с.
223. Титаренко Т.М. Такие разные дети. - К.: Радянська школа, 1989. - 142 с.
224. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей

- школьников. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
225. Ткаченко О.М. Принципи та категорії психології. – К.: Вища шк., 1979. – 200 с.
226. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998. - № 4. – С.123-132.
227. Трик Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества // Хрестоматия по общей психологии. – М.: МГУ, 1981. – 299 с.
228. Тушева В.В. Формирование творческой активности учащихся младших классов в процессе выполнения заданий художественно-эстетической направленности (на материале музыкального искусства): Дис...канд. пед. наук: 19.00.01/ Харьковский ун-т им. Г.С. Сковороды. – Х., 1997. – 239 с.
229. Тюленев П.В. Как развивать детей одарёнными? Руководство для родителей, воспитателей и педагогов. Рекомендации Ассоциации педагогов-новаторов: Каждой семье – одарённых детей. – М.: Издательство «Социальная защита», 1998. – 80 с.
230. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. – Л., 1948-1952. – Т.2. – С.655.
231. Фигурная форма теста "А" творческого мышления П. Торренса - ТТСТ / Методические рекомендации по работе с тестом для школьных психологов. - М., 1990. - 46 с.
232. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
233. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 280 с.
234. Харман Г. Современный факторный анализ. – М., 1972. – 485 с.
235. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1, 2. – М.: Педагогика,

1980. – Т.1. – 407 с., Т.2. – 392 с.
236. Хеллер К.А, Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности. Пер. с англ. А.В. Александровой // Вопросы психологии. - 1991. - № 2. - С. 120-127.
237. Хлівна О.М. Формування психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми у студентів педучилища: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 197 с.
238. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / РАН, Институт психологии; Межвузовский центр по проблемам интеллектуального развития личности. – М.; Томск, 1997. – 391 с.
239. Хоружий С.М. Психологічне консультування. – К.: КНЛУ, 2002. – 57с.
240. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. – К., 1989. – 32 с.
241. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
242. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или воспитание. - М.: Знание, 1990. - 80 с.
243. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
244. Шандрук С.К. Психологічні особливості загальної і творчої обдарованості учнів молодшого підліткового віку (на матеріалі сільських загальноосвітніх шкіл): Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Укр. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 1995. – 23 с.
245. Шинкаренко В.И. Развитие креативности у учителя в педагогическом общении: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Укр. пед. ун-т им. Н.П. Драгоманова. – К., 1992. – 109 с.
246. Шрагина Л.И. Конструирование вербального образа как творческий процесс: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Институт психологии им. Г.С. Костюка. АПН Украины. – Киев, 1999. – 180 с.
247. Штерн В. Умственная одарённость: Психологические методы испы-



- тания умственной одарённости в их применении к детям школьного возраста / А.П. Болтунов (авториз. пер. с нем.). – СПб.: Союз, 1997. – 128 с.
248. Экземплярский В.М. Очерки психологии учебно-воспитательной работы в школе. – М.: Учпедгиз, 1955. – 168 с.
249. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 594 с.
250. Энгельмейер П.К. Теория творчества. – СПб., 1910. - 180 с.
251. Юнг К.Г. Психологические типы / С. Лорие (пер. с нем.). – СПб.: Универсальная книга; М.: АСТ, 1997. – 713 с.
252. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 96 с.
253. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. - № 2. – С. 64-77.
254. Якимчук Б.А. Образне мислення в процесі розв’язання творчих задач з креслення: Автореф.дис...канд. психол. наук: 19.00.01/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 18 с.
255. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
256. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста // Вопросы психологии. - 1994. - № 5. – С.37.
257. Яковлев В.А. Диалектика творческого процесса в науке. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 127 с.
258. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
259. Adams J.L. Conceptual blockbusting (3 rd ed., original work published 1974). – New York., 1986.
260. Amabile T.M. The social psychology of creativity. – New York: Springer – Verlag, 1983.

261. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // *Ann. Rev. of Psychol.* – V. 32. – 1981. – P. 439-476.
262. Barron F. Putting creativity to work // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity.* - Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 76-98.
263. Chikszentmihalyi M. Society, culture and person: A system view of creativity. – R. Sternberg, T. Tardif (eds.) *The nature of creativity.* – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 325-339.
264. Davidson J. The role of insight in giftedness // R. Sternberg, J. Davidson (eds.). *Conception of giftedness.* – Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1990. – P. 201-222.
265. Feldman D.N. Creativity: dreams, insights and transformation // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity.* – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 271-297.
266. Feldman D.Y., Csikzentmihalyi M., Gardner H. *Changing the world: A framework for the study of creativity.* – Yale: Yale press, 1994.
267. Guilford J.P. Creativity // *American Psychologist.* – 1950. – V.5. – P. 444-454.
268. Georgetown C. Laterality, implicit memory and attention disorder // *Educ. Studies.* – 1991. – V.17 910. – P.15-23.
269. Ghiselin B. *The creative process: A symposium.* – Berkeley, CA: University of California Press, 1985.
270. Gruber H., Devise S. Inching our way up Mount Olympus: the evolving – system approach to creative thinking // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity.* – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 243-270.
271. Kipling R. Working-tools / Ed. B. Ghiselin. *The creative process: A symposium.* – Berkley, CA: University of California Press. (Original article publish, in 1937). – 1985. – P. 161-163.
272. Kelly G.A. *A theory of personality* // *The psychology of personal constructs.* – N.Y., 1963.
273. Langley P., Johns R. A Computation model of insight // R. Sternberg, T.Tardif (eds.). *The nature of creativity.* – Cambridge: Cambr. Press, 1983.

- P. 177-201.
274. Langley P., Simon H.A., Bradshaw G.L., Zytkow J.M. Scientific discovery: Computational explorations of the creative process. – Cambridge, MA: MIT Press, 1987.
275. Lowry P., A. Maslow: An intellectual portrait. – Monterey, CA: Brooks/Cole. – 1973 b. – P. 91.
276. Maslow A. Motivation and personality (2 nd ed.). – New York: Harper and Row. – 1970. – P. 153-172.
277. Maslow A.H. Motivation and personality (3 rd ed.). – New York: Harper and Row. – 1987.
278. Mednick S.A. The associative basis of the creative process // Psychol. Rev., 1969. -№ 2. – P. 220-232.
279. Moneta G. A model of scientist's creative potential // Philosop. Psychol., 1993. - V.6 (1). – P. 23-37.
280. Rogers C.R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. – Boston: Houghton Mifflin. – 1961. – P. 35.
281. Sternberg R.J., Lubart T.I. An investment theory of creativity and its development // Human Development. - 1991. - V.34. – P. 1-32.
282. Sternberg R.J., Lubart T.I. Buy low and sell high: An investment approach to creativity // C. Directions in Psychological Science, 1992. – V. 1 (1). – P. 1-5.
283. Sternberg R.J., Lubart T.I. Delving the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. - New York: Free Press, 1995.
284. Storfer M.D. Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment. – San Francisco; Oxford: Jossey-Bass Publ., 1990.
285. Taylor C.W. Various approaches to and defines of creativity // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press. – 1988. – P. 99-126.
286. Tardif T., Sternberg R. What we know about creativity? // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press. – 1988. – P. 424-446.

287. Torrance E.P. The Torrance Test of creative thinking: Technical- norm manual. – III. – 1974.
288. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing // R. Sternberg, T Tardif (eds.). The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press. – 1988. – P. 43-75.
289. Wallach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity – intelligence distinction // J. Personality. – 1988. – V. 33. – P. 348-369.
290. Wehner L., Csikszentmihalyi M., Magyari-Beck I. Current approaches used in studying creativity ... // Creativity Research Journal, 1991. – V. 4 (3). – P. 261-271.

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А. ВАРІАЦІЙНІ ПОКАЗНИКИ ПАРАМЕТРІВ КОНСТАТУЮЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

№	Емпіричні показники дослідження	Загальний масив Д-1 (Дівчатка)		Загальний масив Х-1 (Хлопчики)		Вибірковий масив Д-2 дівчатка з високим рівнем ТП		Вибірковий масив Х-2 хлопчики з високим рівнем ТП	
		серед-не	сигма	серед-не	сигма	серед-не	сигма	серед-не	сигма
1	«Вік»	9,9	0,4	10,0	0,5	9,8	0,4	9,9	0,3
2	«Навчальна успішність»(*10)	49,0	4,3	43,8	5,0	51,7	3,0	49,1	4,2
3	ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	2,2	0,9	2,4	0,9	1,4	0,5	1,4	0,4
4	ЕКСПЕРТ: «Креативність»	57,6	27,5	52,3	27,3	70,0	22,9	88,8	11,9
5	ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	64,0	24,4	58,3	23,8	65,3	20,0	67,4	23,4
6	ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	67,6	29,0	59,8	25,8	83,5	15,8	93,8	7,9
7	ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал» *	15,8	10,3	19,5	10,0	7,4	5,3	8,2	5,3
8	ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	14,9	9,9	21,7	9,8	9,8	7,7	16,2	9,3
9	ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	14,9	10,5	20,6	8,8	8,4	6,9	15,2	8,2
10	ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект» *	16,0	10,6	20,2	9,6	9,0	7,5	10,7	7,9
11	ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	12,3	8,5	24,3	8,5	7,6	5,5	18,5	9,4
12	І.Е.Р.І.: «Екстраверсія»	11,8	3,0	11,9	3,4	11,2	3,1	11,4	2,9
13	І.Е.Р.І.: «Нейротизм»	12,2	4,6	11,6	3,9	11,8	5,6	11,8	4,6
14	І.Е.Р.І.: «Нещирість»	7,5	2,5	6,0	2,2	8,2	2,4	5,4	2,2
15	«Ранг фігури Круг»	3,9	1,2	3,5	1,2	3,8	1,1	3,4	1,1
16	«Ранг фігури Трикутник»	3,0	1,1	3,0	1,2	2,8	1,2	2,9	1,0
17	«Ранг фігури Квадрат»	3,0	1,4	3,0	1,3	2,6	1,4	3,1	1,5
18	«Ранг фігури Прямокутник»	2,4	1,3	2,5	1,4	2,4	1,3	2,6	1,4

19	«Ранг фігури Зигзаг»	2,7	1,6	3,0	1,7	3,4	1,5	2,9	1,7
20	«Інтерпретація малюнків “Що це?”»	11,1	3,8	9,7	3,2	11,9	3,9	10,5	3,2
21	«Вербальна продуктивність»	17,0	6,7	14,1	4,9	22,0	6,8	15,0	5,3
22	«Генерація образів у каркасній фігурі»	27,0	8,4	22,5	5,9	29,5	9,7	22,6	7,8
23	РОРШАХ: «Рух у плямах»	3,3	1,7	2,5	1,2	3,2	1,4	2,9	1,5
24	«Поленезалежність – час пошуку»	19,3	4,5	22,3	6,5	20,9	3,4	24,1	7,6
25	«Ранг Синього»	4,4	2,0	4,3	2,3	4,4	2,1	5,1	2,0
26	«Ранг Зеленого»	5,7	1,8	5,3	2,3	5,4	1,8	5,8	2,3
27	«Ранг Червоного»	5,5	1,9	4,5	2,2	5,7	1,6	4,2	2,2
28	«Ранг Жовтого»	6,1	2,1	5,9	2,1	6,4	1,9	5,4	2,0
29	«Ранг Фіолетового»	4,8	2,0	4,3	2,0	4,9	2,1	4,8	1,8
30	«Ранг Коричневого»	3,2	1,8	3,7	2,0	3,2	2,0	2,8	1,1
31	«Ранг Чорного»	2,6	2,0	3,7	2,3	2,8	1,7	3,5	2,5
32	«Ранг Сірого»	3,8	2,1	4,1	2,1	3,2	2,3	4,1	2,1
33	КЕТТЕЛ: «А – Інтенсивність спілкування»	5,0	1,6	5,8	1,4	5,3	1,8	5,8	1,1
34	КЕТТЕЛ: «В – Інтелект»	4,8	2,5	5,5	2,0	5,7	2,4	6,5	2,2
35	КЕТТЕЛ: «С – Емоційна неврівноваженість»	5,1	1,2	5,2	1,4	5,2	1,4	5,6	1,2
36	КЕТТЕЛ: «D – Нетерплячість»	5,5	1,6	5,8	1,9	5,8	1,9	5,2	1,8
37	КЕТТЕЛ: «E – Домінантність»	4,6	1,8	5,4	1,7	4,7	2,2	6,0	1,6
38	КЕТТЕЛ: «F – Безтурботність»	5,0	1,6	4,7	1,7	5,1	1,7	5,2	1,8
39	КЕТТЕЛ: «G – Відповідальність»	6,0	1,7	6,6	1,4	6,2	1,8	6,2	1,5
40	КЕТТЕЛ: «H – Сміливість»	5,0	1,7	5,6	1,4	5,3	1,3	5,4	1,6
41	КЕТТЕЛ: «I – М'якість»	8,1	1,3	7,7	1,4	8,0	1,4	7,6	1,4
42	КЕТТЕЛ: «O – Тривожність»	7,4	1,4	7,4	1,5	7,7	1,5	7,5	0,9
43	КЕТТЕЛ: «Q3 – Самоконтроль»	5,6	1,4	6,6	1,6	5,6	1,3	5,9	1,8
44	КЕТТЕЛ: «Q4 – На-	6,7	1,9	6,8	1,5	6,6	2,4	6,5	1,5

	пруженість»								
45	ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»	17,2	6,8	13,6	6,0	15,2	6,0	15,8	6,9
46	ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»	13,0	5,6	10,6	5,0	14,8	6,3	12,1	5,4
47	ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай прислів'я»	10,9	5,8	9,4	5,0	14,5	6,2	11,6	6,0
48	ТОРРЕНС: субтест 4 «Результат удосконалення»	11,4	6,0	8,9	4,5	13,1	6,2	9,3	5,5
49	ТОРРЕНС: субтест 5 «Незвичайне використання»	11,6	6,4	8,6	4,3	14,1	6,8	8,8	5,4
50	ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»	10,8	6,5	8,1	5,1	13,9	6,0	8,4	6,4
51	ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»	11,0	9,1	7,0	4,1	11,8	5,7	7,3	4,8
52	ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»	75,0	24,0	63,4	19,2	77,5	27,2	67,9	24,9
53	ТОРРЕНС: «Час виконання»	48,0	3,7	48,2	3,9	47,7	2,8	45,6	4,5
54	SDF: «Активність: Я-зараз»	14,3	6,2	14,3	5,9	13,7	5,5	14,2	5,6
55	SDF: «Валідність: Я-зараз»	27,3	5,2	25,5	6,8	26,9	5,7	24,7	5,8
56	SDF: «Потентність: Я-зараз»	19,4	5,9	18,5	5,9	20,6	6,5	18,2	7,0
57	SDF: «Активність: Я-через 5 років»	15,7	6,7	16,5	7,0	16,2	8,6	13,6	7,9
58	SDF: «Валідність: Я-через 5 років»	27,5	6,9	25,3	6,2	27,9	6,8	27,8	6,2
59	SDF: «Потентність: Я-через 5 років»	23,0	5,0	22,0	5,2	23,8	6,6	24,5	3,7
60	«Правопівкульність»	2,0	1,0	2,1	1,1	2,6	1,1	1,9	1,1
61	СОЦІОМЕТРІЯ: «Емоційний лідер»	2,3	1,8	2,4	1,8	3,1	2,2	2,8	2,3
62	СОЦІОМЕТРІЯ: «Діловий лідер»	3,6	5,1	2,0	2,7	5,5	7,6	2,9	4,8

Додаток Б. Оцінки значущості відмінностей показників масивів ДА-  
НИХ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПОРЯДКУ ЗМЕНШЕННЯ

Додаток Б.1. Оцінки значущості відмінностей у загальних масивах  
Д-1(N=63) і Х-1 (N=63)

**Число ступенів волі 124, т-критичне 1.97 для  $P < 0.05$**

№	Показники дослідження	По- рівняння се- редніх	Д-1 і Х-1	
			t-критерій	для $P < 0.05$
11	ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	Д-1 < Х-1	7,91	значуще
2	«Навчальна успішність»*10	Д-1 > Х-1	6,18	значуще
8	ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	Д-1 < Х-1	3,87	значуще
43	КЕТТЕЛ: «Q3 – Самоконтроль»	Д-1 < Х-1	3,79	значуще
22	«Генерація образів у каркасній фігурі»	Д-1 > Х-1	3,54	значуще
14	І.Е.Р.І.: «Нещирість»	Д-1 > Х-1	3,49	значуще
9	ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	Д-1 < Х-1	3,27	значуще
51	ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»	Д-1 > Х-1	3,22	значуще
45	ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»	Д-1 > Х-1	3,21	значуще
49	ТОРРЕНС: субтест 5 «Незвичайне використання»	Д-1 > Х-1	3,15	значуще
23	РОРШАХ: «Рух у плямах»	Д-1 > Х-1	3,03	значуще
24	«Поленезалежність – час пошуку»	Д-1 < Х-1	2,99	значуще
52	ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»	Д-1 > Х-1	2,98	значуще
33	КЕТТЕЛ: «А – Інтенсивність спілкування»	Д-1 < Х-1	2,86	значуще
37	КЕТТЕЛ: «Е – Домінантність»	Д-1 < Х-1	2,86	значуще
31	«Ранг Чорного»	Д-1 < Х-1	2,84	значуще
27	«Ранг Червоного»	Д-1 > Х-1	2,82	значуще
21	«Вербальна продуктивність»	Д-1 > Х-1	2,79	значуще
48	ТОРРЕНС: субтест 4 «Результат удосконалення»	Д-1 > Х-1	2,63	значуще



50	ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»	Д-1 > Х-1	2,58	значуще
46	ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»	Д-1 > Х-1	2,57	значуще
10	ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект» *	Д-1 < Х-1	2,33	значуще
20	«Інтерпретація малюнків “Що це?”»	Д-1 > Х-1	2,30	значуще
40	КЕТТЕЛ:«Н – Сміливість»	Д-1 < Х-1	2,16	значуще
39	КЕТТЕЛ:«G – Відповідальність»	Д-1 < Х-1	2,13	значуще
62	СОЦІОМЕТРИЯ:«Діловий лідер»	Д-1 > Х-1	2,13	значуще
7	ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал» *	Д-1 < Х-1	2,02	значуще
58	SDF: «Валідність: Я-через 5 років»		1,86	0
41	КЕТТЕЛ:«І – М'якість»		1,81	0
55	SDF: «Валідність: Я-зараз»		1,73	0
15	«Ранг фігури Круг»		1,71	0
34	КЕТТЕЛ:«В – Інтелект»		1,67	0
30	«Ранг Коричневого»		1,62	0
6	ЕКСПЕРТ: «Інтелект»		1,59	0
47	ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай наслідки»		1,57	0
1	«Вік»		1,38	0
19	«Ранг фігури Зигзаг»		1,35	0
5	ЕКСПЕРТ: «Емоційність»		1,33	0
29	«Ранг Фіолетового»		1,28	0
38	КЕТТЕЛ:«F – Безтурботність»		1,26	0
3	ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу» *		1,11	0
59	SDF: «Потентність: Я-через 5 років»		1,10	0
4	ЕКСПЕРТ: «Креативність»		1,07	0
32	«Ранг Сірого»		1,01	0
26	«Ранг Зеленого»		0,98	0
36	КЕТТЕЛ:«D – Нетерплячість»		0,91	0
56	SDF: «Потентність: Я-зараз»		0,83	0
13	I.E.P.I.: «Нейротизм»		0,73	0
57	SDF: «Активність: Я-через 5 років»		0,64	0
35	КЕТТЕЛ:«С – Емоційна невірноваженість»		0,62	0
44	КЕТТЕЛ:«Q4 – Напруженість»		0,57	0
28	«Ранг Жовтого»		0,50	0
60	«Правопівкульність»		0,44	0
18	«Ранг фігури Прямокутник»		0,40	0
53	ТОРРЕНС: «Час виконання»		0,35	0
17	«Ранг фігури Квадрат»		0,33	0

42	КЕТТЕЛ:«О – Тривожність»	0,31	0
61	СОЦІОМЕТРІЯ:«Емоційний лідер»	0,25	0
16	«Ранг фігури Трикутник»	0,23	0
25	«Ранг Синього»	0,21	0
12	І.Е.Р.І.: «Екстраверсія»	0,19	0
54	SDF: «Активність: Я-зараз»	0,01	0

Додаток Б.2. Оцінки значущості відмінностей у масивах Д-2 (N=17) і Х-2 (N=17)

Число ступенів волі 32, т- критичне 2.02 для P<0.05

№	Показники дослідження	Порівняння середніх	Д-2 і Х-2	
			t-критерій	для P<0.05
4	ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	Д-2 < Х-2	4,10	значуще
6	І.Е.Р.І.: «Нещирість»	Д-2 < Х-2	3,56	значуще
3	«Вербальна продуктивність»	Д-2 > Х-2	3,34	значуще
7	ЕКСПЕРТ: «Креативність»	Д-2 < Х-2	3,00	значуще
10	ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	Д-2 < Х-2	2,63	значуще
9	ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»	Д-2 > Х-2	2,58	значуще
33	ТОРРЕНС: субтест 5 «Незвичайне використання»	Д-2 > Х-2	2,49	значуще
2	ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»	Д-2 > Х-2	2,49	значуще
37	ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	Д-2 < Х-2	2,40	значуще
24	«Генерація образів у каркасній фігурі»	Д-2 > Х-2	2,29	значуще
8	«Ранг Червоного»	Д-2 > Х-2	2,28	значуще
61	ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	Д-2 < Х-2	2,15	значуще
55	«Навчальна успішність»(*10)	Д-2 > Х-2	2,10	значуще
5	КЕТТЕЛ: «Е – Домінантність»		1,96	0
15	ТОРРЕНС: субтест 4 «Результат удосконалення»		1,89	0
34	«Правопівкульність»		1,72	0
40	ТОРРЕНС: «Час виконання»		1,64	0

18	«Поленезалежність – час пошуку»	1,54	0
28	«Ранг Жовтого»	1,48	0
39	ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай прислів'я»	1,39	0
59	ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»	1,34	0
43	СОЦІОМЕТРІЯ: «Діловий лідер»	1,21	0
62	«Ранг Сірого»	1,18	0
41	«Інтерпретація малюнків “Що це?”»	1,15	0
27	SDF: «Валідність: Я-зараз»	1,13	0
25	ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»	1,07	0
47	«Ранг фігури Круг»	1,05	0
30	SDF: «Потентність: Я-зараз»	1,04	0
1	«Ранг Синього»	0,99	0
29	«Ранг Чорного»	0,96	0
35	КЕТТЕЛ:«В – Інтелект»	0,95	0
57	«Вік»	0,91	0
49	КЕТТЕЛ:«С – Емоційна неврівноваженість»	0,91	0
14	SDF: «Активність: Я-через 5 років»	0,91	0
51	КЕТТЕЛ:«А – Інтенсивність спілкування»	0,89	0
48	КЕТТЕЛ:«D – Нетерплячість»	0,83	0
38	«Ранг фігури Квадрат»	0,81	0
45	«Ранг фігури Зигзаг»	0,75	0
56	«Ранг Коричневого»	0,73	0
31	КЕТТЕЛ: «I – М'якість»	0,72	0
17	РОРШАХ: «Рух у плямах»	0,70	0
44	ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект» *	0,64	0
54	«Ранг Зеленого»	0,59	0
19	КЕТТЕЛ: «O – Тривожність»	0,54	0
21	КЕТТЕЛ: «Q3 – Самоконтроль»	0,53	0
12	«Ранг фігури Прямокутник»	0,50	0
52	«Ранг фігури Трикутник»	0,46	0
58	ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал» *	0,45	0
42	СОЦІОМЕТРІЯ: «Емоційний лідер»	0,45	0
13	SDF: «Потентність: Я-через 5 років»	0,38	0
36	ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	0,35	0
22	ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	0,28	0
50	SDF: «Активність: Я-зараз»	0,28	0
26	ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»	0,26	0
23	КЕТТЕЛ:«Q4 – Напруженість»	0,25	0
53	КЕТТЕЛ: «H – Сміливість»	0,23	0

32	КЕТТЕЛ:«F – Безтурботність»	0,19	0
11	I.E.P.I.: «Екстраверсія»	0,17	0
20	«Ранг Фіолетового»	0,17	0
46	КЕТТЕЛ:«G – Відповідальність»	0,10	0
16	SDF: «Валідність: Я-через 5 років»	0,03	0
60	I.E.P.I.: «Нейротизм»	0,00	0

Додаток Б.3. Оцінки значущості відмінностей у масивах X-1 (N=63) і X-2 (N=17)

Число ступенів волі 78, t- критичне 1.99 для P<0.05

№	Показники дослідження	Порівняння середніх	X-1 і X-2	
			t-критерій	для P<0.05
4	ЕКСПЕРТ: «Креативність»	X-1 < X-2	8,25	значуще
10	ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект» *	X-1 > X-2	7,94	значуще
7	ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал» *	X-1 > X-2	7,41	значуще
3	ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу» *	X-1 > X-2	7,22	значуще
9	ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	X-1 > X-2	6,73	значуще
6	ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	X-1 < X-2	6,63	значуще
2	«Навчальна успішність»*10	X-1 < X-2	3,90	значуще
8	ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	X-1 > X-2	3,65	значуще
61	СОЦІОМЕТРІЯ:«Емоційний лідер»	X-1 < X-2	3,65	значуще
62	СОЦІОМЕТРІЯ:«Діловий лідер»	X-1 < X-2	3,33	значуще
11	ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	X-1 > X-2	2,55	значуще
5	ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	X-1 < X-2	2,21	значуще
14	І.Е.Р.І.: «Нещирість»	X-1 > X-2	2,19	значуще
45	ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»	X-1 < X-2	2,06	значуще
22	«Генерація образів у каркасній фігурі»	X-1 < X-2	2,04	значуще

33	КЕТТЕЛ:«А – Інтенсивність спілкування»	1,82	0
21	«Вербальна продуктивність»	1,79	0
53	ТОРРЕНС: «Час виконання»	1,76	0
56	SDF: «Потентність: Я-зараз»	1,69	0
18	«Ранг фігури Прямокутник»	1,57	0
38	КЕТТЕЛ:«F – Безтурботність»	1,55	0
1	«Вік»	1,44	0
39	КЕТТЕЛ:«G – Відповідальність»	1,32	0
40	КЕТТЕЛ:«H – Сміливість»	1,29	0
51	ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»	1,25	0
55	SDF: «Валідність: Я-зараз»	1,23	0
29	«Ранг Фіолетового»	1,21	0
43	КЕТТЕЛ:«Q3 – Самоконтроль»	1,19	0
50	ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»	1,05	0
47	ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай наслідки»	0,98	0
36	КЕТТЕЛ:«D – Нетерплячість»	0,96	0
23	РОРШАХ: «Рух у плямах»	0,92	0
17	«Ранг фігури Квадрат»	0,81	0
15	«Ранг фігури Круг»	0,80	0
27	«Ранг Червоного»	0,74	0
54	SDF: «Активність: Я-зараз»	0,72	0
24	«Поленезалежність – час пошуку»	0,67	0
46	ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»	0,65	0
31	«Ранг Чорного»	0,60	0
59	SDF: «Потентність: Я-через 5 років»	0,60	0
52	ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»	0,59	0
20	«Інтерпретація малюнків “Що це?”»	0,58	0
28	«Ранг Жовтого»	0,55	0
32	«Ранг Сірого»	0,45	0
48	ТОРРЕНС: субтест 4 «Результат вдосконалення»	0,41	0
30	«Ранг Коричневого»	0,38	0
42	КЕТТЕЛ:«O – Тривожність»	0,35	0
49	ТОРРЕНС: субтест 5 «Незвичайне використання»	0,35	0
44	КЕТТЕЛ:«Q4 – Напруженість»	0,33	0
41	КЕТТЕЛ:«I – М'якість»	0,32	0
58	SDF: «Валідність: Я-через 5 років»	0,31	0
35	КЕТТЕЛ:«C – Емоційна неврівноваженість»	0,26	0

16	«Ранг фігури Трикутник»	0,23	0
60	«Правопівкульність»	0,16	0
25	«Ранг Синього»	0,14	0
34	КЕТТЕЛ:«В – Інтелект»	0,13	0
57	SDF: «Активність: Я-через 5 років»	0,13	0
12	І.Е.Р.І.: «Екстраверсія»	0,06	0
37	КЕТТЕЛ:«Е – Домінантність»	0,06	0
13	І.Е.Р.І.: «Нейротизм»	0,05	0
19	«Ранг фігури Зигзаг»	0,01	0
26	«Ранг Зеленого»	0,01	0



Додаток Б.4. Оцінки значущості відмінностей у масивах Д-1 (N=63) і Д-2 (N=17)

**Число ступенів волі 78, t-критичне 1.99 для P<0.05**

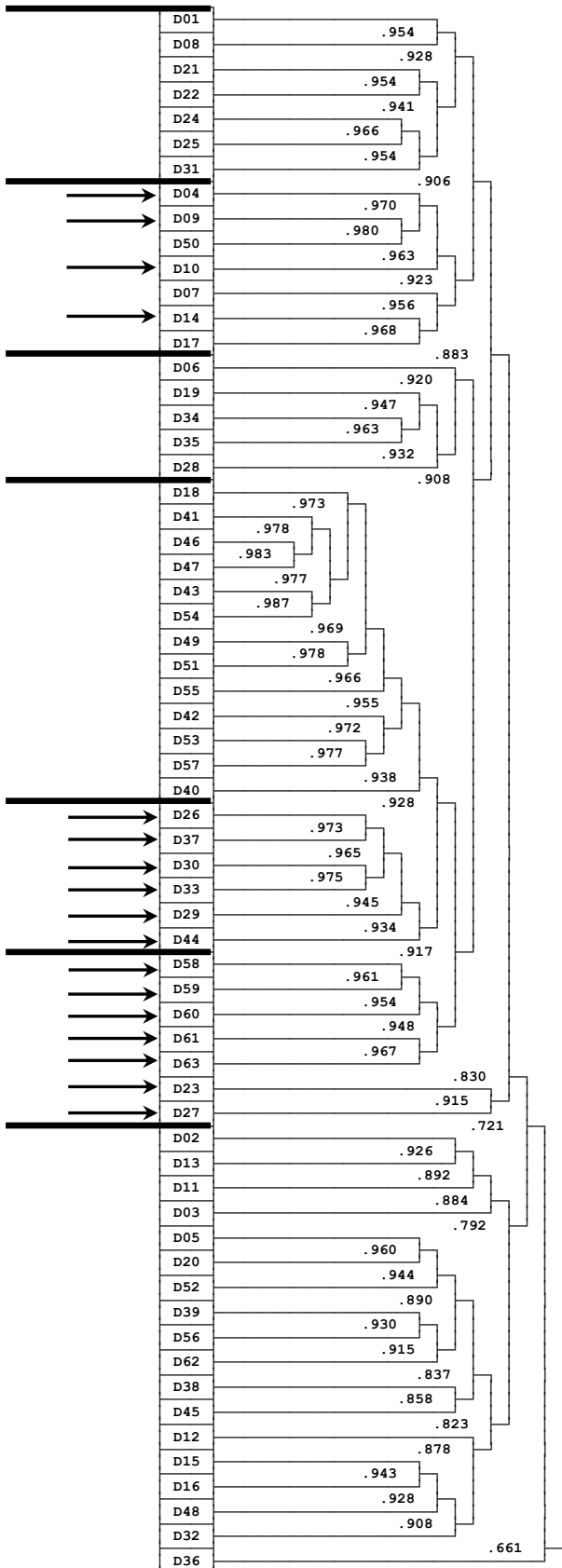
№	Показники дослідження	Порівняння середніх	Д-1 і Д-2	
			t-критерій	для P<0.05
6	ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	Д-1 > Д-2 2	5,20	значуще
4	ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал» *	Д-1 > Д-2 2	4,60	значуще
7	ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	Д-1 > Д-2 2	3,09	значуще
3	ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект» *	Д-1 > Д-2 2	3,08	значуще
2	«Навчальна успішність»(*10)	Д-1 < Д-2 2	3,02	значуще
10	ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	Д-1 < Д-2 2	3,01	значуще
30	ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	Д-1 < Д-2 2	2,76	значуще
9	«Вербальна продуктивність»	Д-1 < Д-2 2	2,67	значуще
11	ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	Д-1 > Д-2 2	2,25	значуще
59	ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай прислів'я»	Д-1 < Д-2 2	2,15	значуще
53	«Правопівкульність»	Д-1 < Д-2 2	2,08	значуще
8	ЕКСПЕРТ: «Креативність»		1,90	0
34	ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»		1,83	0
58	«Ранг фігури Зигзаг»		1,70	0
25	«Поленезалежність – час пошуку»		1,66	0
43	КЕТТЕЛ:«В – Інтелект»		1,36	0
5	ТОРРЕНС: субтест 5 «Незвичайне використання»		1,34	0
57	СОЦІОМЕТРІЯ: «Емоційний лідер»		1,34	0
47	ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»		1,22	0

37	ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»	1,07	0
35	«Ранг фігури Квадрат»	1,04	0
45	І.Е.Р.І.: «Нещирість»	1,03	0
14	ТОРРЕНС: субтест 4 «Результат удосконалення»	1,01	0
36	СОЦІОМЕТРІЯ: «Діловий лідер»	1,00	0
23	«Генерація образів у каркасній фігурі»	0,97	0
28	«Ранг Сірого»	0,97	0
46	КЕТТЕЛ: «Н – Сміливість»	0,80	0
38	«Вік»	0,79	0
20	«Інтерпретація малюнків “Що це?”»	0,79	0
29	І.Е.Р.І.: «Екстраверсія»	0,76	0
1	«Ранг фігури Трикутник»	0,74	0
24	SDF: «Потентність: Я-зараз»	0,74	0
44	КЕТТЕЛ: «О – Тривожність»	0,63	0
26	«Ранг Зеленого»	0,59	0
39	КЕТТЕЛ: «D – Нетерплячість»	0,56	0
62	«Ранг Чорного»	0,53	0
52	КЕТТЕЛ: «А – Інтенсивність спілкування»	0,50	0
12	SDF: «Потентність: Я-через 5 років»	0,46	0
21	«Ранг Жовтого»	0,43	0
61	КЕТТЕЛ: «С – Емоційна неврівноваженість»	0,43	0
27	КЕТТЕЛ: «G – Відповідальність»	0,43	0
55	ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»	0,42	0
15	«Ранг Червоного»	0,41	0
40	SDF: «Активність: Я-зараз»	0,39	0
60	ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»	0,35	0
18	КЕТТЕЛ: «I – М'якість»	0,33	0
42	ТОРРЕНС: «Час виконання»	0,30	0
48	SDF: «Валідність: Я-зараз»	0,27	0
51	«Ранг фігури Круг»	0,26	0
19	«Ранг Фіолетового»	0,26	0
17	КЕТТЕЛ: «E – Домінантність»	0,26	0
31	І.Е.Р.І.: «Нейротизм»	0,24	0
49	ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	0,22	0
33	SDF: «Валідність: Я-через 5 років»	0,22	0
13	SDF: «Активність: Я-через 5 років»	0,19	0
32	РОРШАХ: «Рух у плямах»	0,09	0
50	КЕТТЕЛ: «Q3 – Самоконтроль»	0,09	0

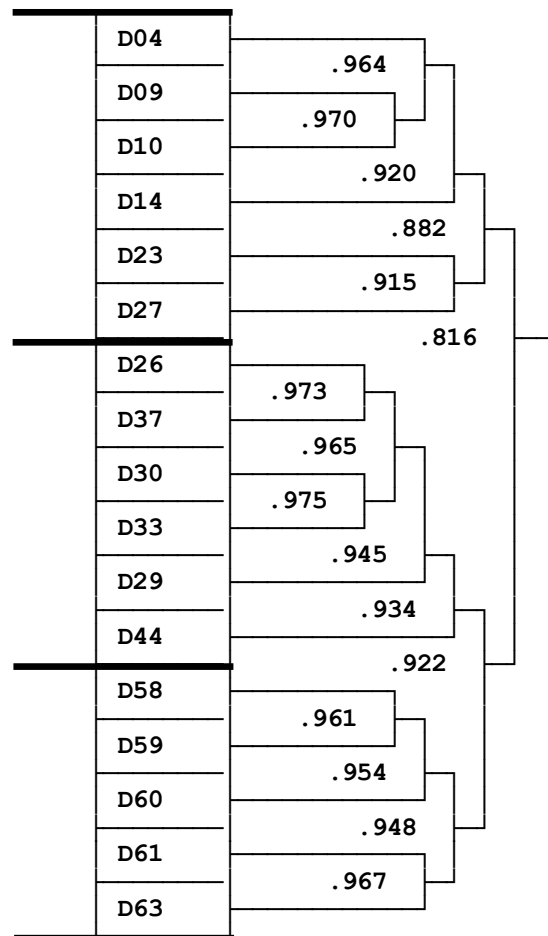
56	«Ранг Синього»	0,08	0
41	«Ранг фігури Прямокутник»	0,04	0
22	«Ранг Коричневого»	0,03	0
16	КЕТТЕЛ:«F – Безтурботність»	0,02	0
54	КЕТТЕЛ:«Q4 – Напруженість»	0,01	0

Додаток В. Граф кластеризації досліджуваних у просторі емпіричних показників у масивах Д-1 (N=63) і Д-2 (N=17)

Додаток В.1. Граф кластеризації в загальному масиві Д-1 (N=63) (лінійно)

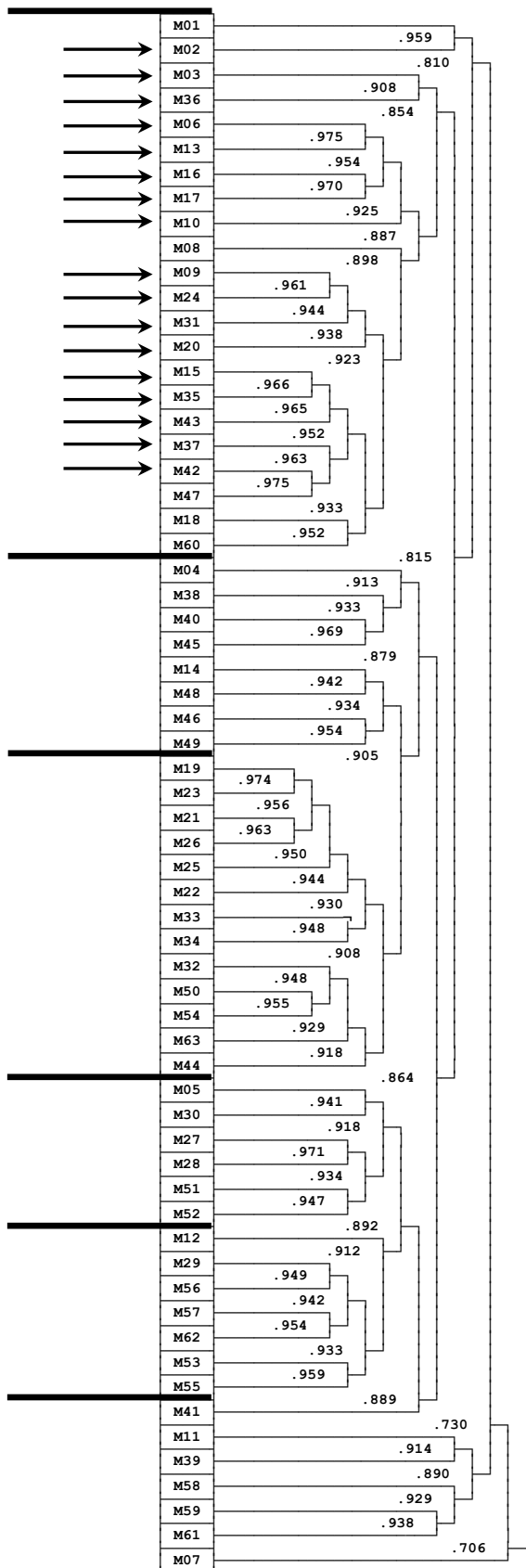


Додаток В.2. Граф кластеризації в масиві Д-2 (N=17) (досліджувані з підвищеним рівнем ТП лінійно)

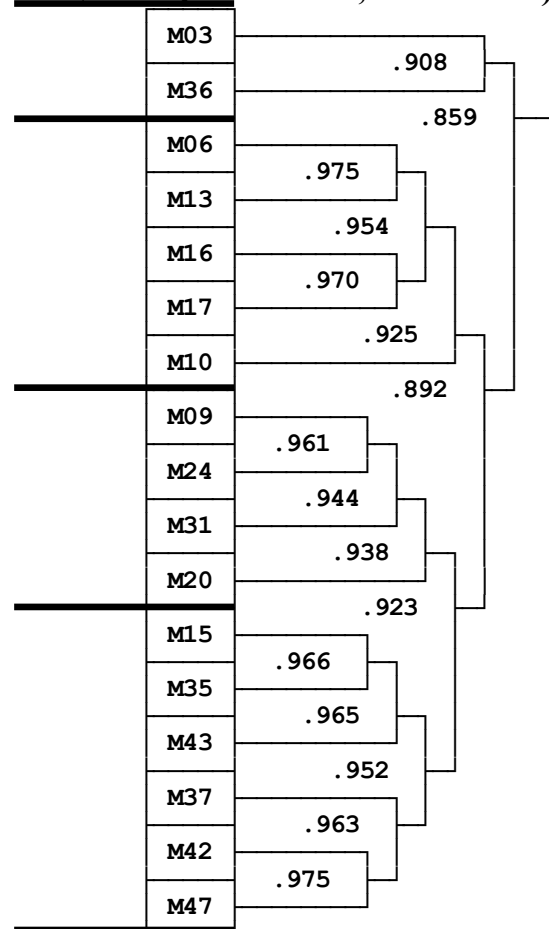




**Додаток В.3. Граф кластеризації в загальному масиві X-1 (N=63)**



**Додаток В.4. Граф кластеризації в масиві X-2 (N=17) (досліджувані з підвищеним рівнем ТП, хлопчики)**



Додаток Д. ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ЕКСПЕРТНИХ ОЦІНОК УЧНІВ  
У МАСИВАХ Х-1 І Д-1

Додаток Д.1. ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ЕКСПЕРТНИХ ОЦІНОК ХЛОПЧИКІВ У  
МАСИВІ Х-1 (N=63)

Додаток Д.1.1. Головні компоненти

Номер компоненти	Навантаження фактора	% поясненої дисперсії	% накопиченої дисперсії
1	5.4515	54.515	54.515
2	1.4929	14.929	69.444
3	0.8361	8.361	77.805
4	0.6094	6.094	83.899
5	0.3874	3.874	87.773
6	0.3769	3.769	91.542
7	0.2790	2.790	94.332
8	0.2394	2.394	96.726
9	0.1834	1.834	98.560
10	0.1417	1.417	99.977

Кількість значущих осей: 2 (Критерій – дисперсія більше одиниці)

Додаток Д.1.2. Головні компоненти (неранговані)

Навантаження фактора	5.452	1.493
«Навчальна успішність»	+0.818	+0.013
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	-0.881	+0.259
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	+0.815	-0.372
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	+0.164	-0.674
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	+0.850	-0.282
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*	-0.864	+0.011
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	-0.612	-0.565
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0.649	-0.350
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»*	-0.826	+0.031
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	-0.601	-0.555

Додаток Д.1.3. Головні компоненти (ранговані)

Навантаження фактора	5.452	1.493
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	-0.881	
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*	-0.864	
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	+0.850	
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»*	-0.826	
«Навчальна успішність»	+0.818	

ЕКСПЕРТ: «Креативність»	+0.815	
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0.649	
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	-0.612	-0.565
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	-0.601	-0.555
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»		-0.674

Додаток Д.1.4. Головні компоненти після ВАРІМАКС (неранговані)

<b>Навантаження фактора</b>	<b>5.452</b>	<b>1.493</b>
«Навчальна успішність»	+0.698	+0.427
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	-0.890	-0.224
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	+0.891	+0.094
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	+0.484	-0.496
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	+0.875	+0.189
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*	-0.750	-0.429
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	-0.240	-0.798
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0.380	-0.632
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»*	-0.727	-0.393
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	-0.235	-0.784

Додаток Д.1.5. Головні компоненти після ВАРІМАКС (ранговані)

<b>Навантаження фактора</b>	<b>5.452</b>	<b>1.493</b>
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	+0.891	
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	-0.890	
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	+0.875	
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*	-0.750	
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»*	-0.727	
«Навчальна успішність»	+0.698	
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»		-0.798
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»		-0.784
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»		-0.632
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»		0.000



## Додаток Д.2. ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ЕКСПЕРТНИХ ОЦІНОК ДІВЧАТОК

У МАСИВІ Д-1 (N=63)

## Додаток Д.2.1. Головні компоненти

Номер ком-поненти	Навантаження фактора	% поясненої дисперсії	% накопиченої дисперсії
1	6.4494	64.494	64.494
2	1.3413	13.413	77.907
3	0.5045	5.045	82.952
4	0.4337	4.337	87.289
5	0.3560	3.560	90.849
6	0.2873	2.873	93.722
7	0.1881	1.881	95.603
8	0.2254	2.254	97.857
9	0.1074	1.074	98.931
10	0.1043	1.043	99.974

Кількість значущих осей: 2 (Критерій – дисперсія більше одиниці)

## Додаток Д.2.2. Головні компоненти (неранговані)

Навантаження фактора	6.449	1.341
«Навчальна успішність»	+0.800	+0.077
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	-0.887	+0.117
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	+0.844	-0.294
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	+0.525	-0.698
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	+0.879	-0.265
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*	-0.917	-0.093
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	-0.723	-0.386
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0.878	-0.169
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»*	-0.911	+0.002
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	-0.542	-0.699

## Додаток Д.2.3. Головні компоненти (ранговані)

Навантаження фактора	6.449	1.341
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*	-0.917	
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»*	-0.911	
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	-0.887	
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	+0.879	
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0.878	
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	+0.844	
«Навчальна успішність»	+0.800	
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	-0.723	

ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	-0.542	-0.699
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	+0.525	-0.698

Додаток Д.2.4. Головні компоненти після ВАРІМАКС (неранговані)

<b>Навантаження фактора</b>	<b>6.449</b>	<b>1.341</b>
«Навчальна успішність»	+0.532	+0.602
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	-0.729	-0.519
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	+0.818	+0.360
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	+0.860	-0.153
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	+0.824	+0.404
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*	-0.607	-0.693
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	-0.266	-0.775
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0.526	-0.722
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»*	-0.668	-0.618
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	+0.080	-0.881

Додаток Д.2.5. Головні компоненти після ВАРІМАКС (ранговані)

<b>Навантаження фактора</b>	<b>6.449</b>	<b>1.341</b>
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	+0.860	
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	+0.824	
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	+0.818	
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*	-0.729	-0.519
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»*	-0.668	-0.618
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*	-0.607	-0.693
«Навчальна успішність»	+0.532	+0.602
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	-0.526	-0.722
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»		-0.881
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»		-0.775

Додаток Е. РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ ЗАГАЛЬНИХ ТА ВИБІРКОВИХ МА-  
СИВІВ ЕМПІРИЧНИХ ДАНИХ

Додаток Е.1. Факторний аналіз масиву Х-1, головні компоненти ранго-  
вані після ВАРІМАКС

(Символом \* відмічені показники з оберненою шкалою виміру)

СУМАРНА ВАГА ФАКТОРА	1. 881	0. 536	3. 731	3. 814	3. 155	2. 642	2. 432
% пояснюваної дисперсії	12.7	10.5	6.0	6.15	5.0	4.2	3.9
% накопленої дисперсії	12.7	23.2	29.2	35.4	40.5	44.7	48.6
№ загального фактору	1	2	3	4	5	6	7
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу» *	+0.853						
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал» *	+0.845						
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	-0.835						
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект» *	+0.816						
«Навчальна успішність»	-0.796						
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	-0.765						
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	+0.634						
ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»	+0.616						
КЕТТЕЛ: «В – Інтелект»	-0.596						
ЕКСПЕРТ: «Поведінка»	+0.531						
КЕТТЕЛ: «Q3 – Самоконтроль»	+0.517						
ТОРРЕНС: «Час виконання»	+0.510						
ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»		+0.940					
ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»		+0.848					
ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»		+0.759					
ТОРРЕНС: субтест 4 «Результат удосконалення»		+0.748					
ТОРРЕНС: субтест 5		+0.746					

«Незвичайне використання»							
ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай наслідки»		<b>+.696</b>					
ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»		<b>+.654</b>					
ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»		<b>+.631</b>					
«Ранг Чорного»			<b>-.771</b>				
«Ранг Червоного»			<b>+.665</b>				
«Ранг Сірого»			<b>-.613</b>				
«Ранг фігури Зигзаг»			<b>-.562</b>				
«Ранг Зеленого»			<b>+.545</b>				
КЕТТЕЛ:«Q4 – Напруженість»				<b>-.706</b>			
КЕТТЕЛ:«D – Нетерплячість»				<b>-.554</b>			
КЕТТЕЛ:«E – Домінантність»				<b>-.525</b>		<b>-.539</b>	
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»					<b>+.634</b>		
«Ранг фігури Квадрат»							<b>+.626</b>

**Додаток Е.2. Факторний аналіз масиву Д-1, головні компоненти ранговані після ВАРІМАКС**

(Символом \* відмічені показники з оберненою шкалою виміру)

СУМАРНА ВАГА ФАКТОРА	9.105	6.405	4.366	3.801	3.323	2.710	2.357
% пояснюваної дисперсії	14.6	10.3	7.0	6.1	5.3	4.3	3.8
% накопленої дисперсії	14.6	25.0	32.0	38.1	43.5	47.9	51.7
№ загального фактору	1	2	3	4	5	6	7
<b>ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*</b>	+0.896						
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект» *	+0.876						
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	+0.870						
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу» *	+0.862						
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	-0.853						
ЕКСПЕРТ: «Креативність»	-0.830						
«Навчальна успішність»	-0.803						
<b>ЕКСПЕРТ: «Емоційне ставлення до учня»</b>	+0.685						
СОЦІОМЕТРІЯ: «Діловий лідер»	-0.557						
СОЦІОМЕТРІЯ: «Емоційний лідер»	-0.557						
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	-0.518						
КЕТТЕЛ: «Q4 – Напруженість»		+0.725					
КЕТТЕЛ: «D – Нетерплячість»		+0.722					
КЕТТЕЛ: «G – Відповідальність»		-0.710					
КЕТТЕЛ: «E – Домінантність»		+0.691					
КЕТТЕЛ: «O – Тривожність»		+0.690					
КЕТТЕЛ: «F – Безтурботність»		+0.582					
КЕТТЕЛ: «Q3 – Самоконтроль»		-0.568					
ТОРРЕНС: «Час виконання»		-0.560					
КЕТТЕЛ: «H – Сміливість»		-0.538					
ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»			+0.861				
ТОРРЕНС: субтест 4			+0.846				

«Результат удосконалення»							
ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»			+. <b>828</b>				
ТОРРЕНС: субтест 5 «Незвичайне використання»			+. <b>819</b>				
ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»			+. <b>744</b>				
ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»			+. <b>683</b>				
ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай наслідки»			+. <b>628</b>				
ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»			+. <b>601</b>				
«Ранг Жовтого»				+. <b>614</b>			
«Правопівкульність»				-. <b>533</b>			
«Ранг Чорного»				-. <b>520</b>			
«Ранг Сірого»				-. <b>501</b>			
КЕТТЕЛ: «С – Емоційна неврівнова- женість»					-. <b>531</b>		
«Ранг Коричневого»					+. <b>522</b>		
«Ранг фігури Квадрат»						+. <b>552</b>	
SDF: «Потентність: Я-через 5 років»						+. <b>539</b>	
SDF: «Активність: Я-зараз»							-. <b>571</b>
«Інтерпретація малюнків “Що це?”»							+. <b>504</b>

**Додаток Е.3. Факторний аналіз масиву Х-2, головні компоненти ранговані після ВАРИМАКС**

(Символом \* відмічені показники з оберненою шкалою виміру)

СУМАРНА ФАКТОРА	ВАГА	11.968	9.4870	6.0116	5.0121	4.3611	4.1030	3.4752	3.2781
% пояснюваної дисперсії		19.3	15.3	9.6	8.0	7.0	6.6	5.6	5.2
% накопленої дисперсії		19.3	34.6	44.3	52.3	59.4	66.0	71.6	76.9
№ загального фактору		1	2	3	4	5	6	7	8
ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»		-0.923							
ТОРРЕНС: субтест 5 «Незвичайне використання»		-0.912							
ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»		-0.856							
ТОРРЕНС: субтест 4 «Результат удосконалення»		-0.827							
ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»		-0.819							
ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»		-0.761							
ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай наслідки»		-0.732							
«Інтерпретація малюнків “Що це?”»		-0.723							
«Вербальна продуктивність»		-0.689							
ТОРРЕНС: «Час виконання»		-0.592							
ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»		-0.578							
КЕТТЕЛ: «F – Безтурботність»		+0.520							
SDF: «Активність: Я-через 5 років»		+0.520	-0.520						
I.E.P.I.: «Нещирість»		+0.504							

СОЦІОМЕТРІЯ: «Емоційний лідер»	-504							
ЕКСПЕРТ: «Креативність»		+913						
SDF: «Потентність: Я-зараз»		+797						
SDF: «Потентність: Я-через 5 років»		+739						
ЕКСПЕРТ: «Рівень творчого потенціалу»*		-738						
«Навчальна успішність»		+725						
КЕТТЕЛ: «Q3 – Самоконтроль»		-709						
ЕКСПЕРТ: «Емоційне став- лення до учня»		-673						
КЕТТЕЛ: «В – Інтелект»		+652	+544					
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»		+649						
ЕКСПЕРТ: «Творчий потенціал»*		-633						
«Вік»		+631						
«Поленезалежність – час пошуку»		+605						
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»		-590						
КЕТТЕЛ: «G – Відповідальність»		-569						
ЕКСПЕРТ-2: «Інтелект»*		-541						
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»		-513						
КЕТТЕЛ: «D – Нетерплячість»			+783					
«Ранг Жовтого»			+768					
КЕТТЕЛ: «H – Сміливість»			+522					-529
I.E.P.I.: «Екстраверсія»			+522					
«Ранг Коричневого»			+514					
КЕТТЕЛ: «Q4 – Напруженість»			+509			-597		
«Ранг Сірого»				-753				





**Додаток Е.4. Факторний аналіз масиву Д-2, головні компоненти ранговані після ВАРІМАКС**

(Символом \* відмічені показники з оберненою шкалою виміру)

СУМАРНА ВАГА ФАКТОРА	10.99	8.83	6.06	5.72	5.04	4.20	3.70	3.44	3.24
% пояснюваної дисперсії	17,7	14,2	9,8	9,2	8,1	6,8	5,9	5,6	5,2
% накопленої дисперсії	17,7	31,9	41,6	51,0	59,1	65,9	71,9	77,4	82,7
№ загального фактору	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ТОРРЕНС: субтест 5 «Незвичайне використання»	<b>-0.932</b>								
ТОРРЕНС: субтест 7 «Уявлення ситуацій»	<b>-0.880</b>								
ТОРРЕНС: субтест 6 «Незвичайні питання»	<b>-0.842</b>								
ТОРРЕНС: субтест 1 «Задай питання»	<b>-0.784</b>								
ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»	<b>-0.748</b>								
ТОРРЕНС: субтест 3 «Відгадай прислів'я»	<b>-0.696</b>								
ТОРРЕНС: субтест 2 «Відгадай причину»	<b>-0.689</b>			<b>-0.573</b>					
ЕКСПЕРТ: «Емоційність»	<b>+0.682</b>								
ТОРРЕНС: субтест 4 «Результат удосконалення»	<b>-0.627</b>								
ЕКСПЕРТ: «Вибір до свого класу»	<b>-0.612</b>								
«Поленезалежність – час пошуку»	<b>+0.610</b>								
«Навчальна успішність»	<b>+0.592</b>								
ТОРРЕНС: «Сума всіх субтестів»	<b>+0.515</b>	<b>+0.601</b>							
ЕКСПЕРТ: «Інтелект»	<b>+0.507</b>								
СОЦІОМЕТРІЯ: «Діловий лідер»	<b>+0.500</b>								
КЕТТЕЛ: «Н – Сміливість»		<b>+0.767</b>							
КЕТТЕЛ: «D – Нетерплячість»		<b>-0.755</b>							
КЕТТЕЛ: «O – Тривожність»		<b>-0.743</b>							

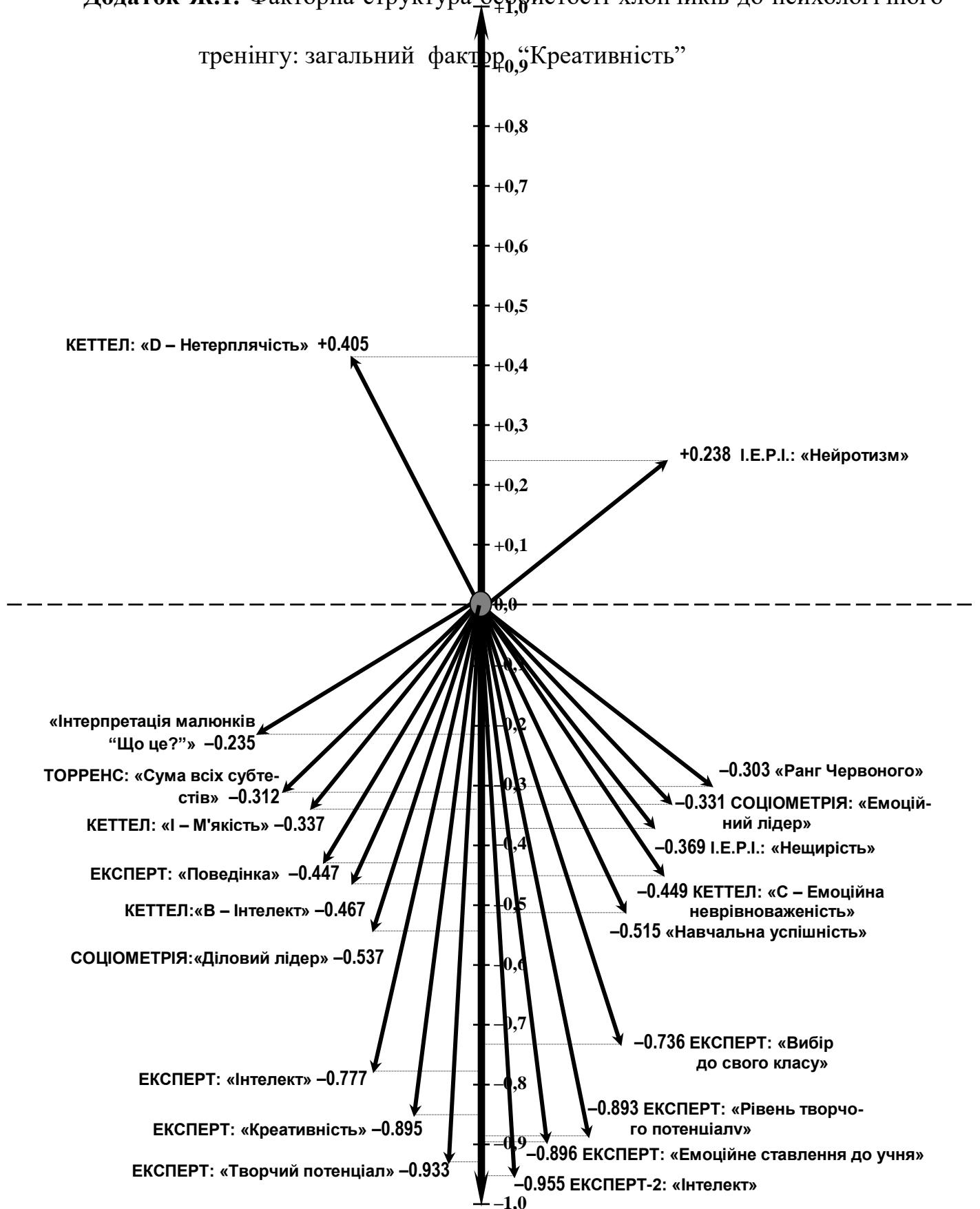




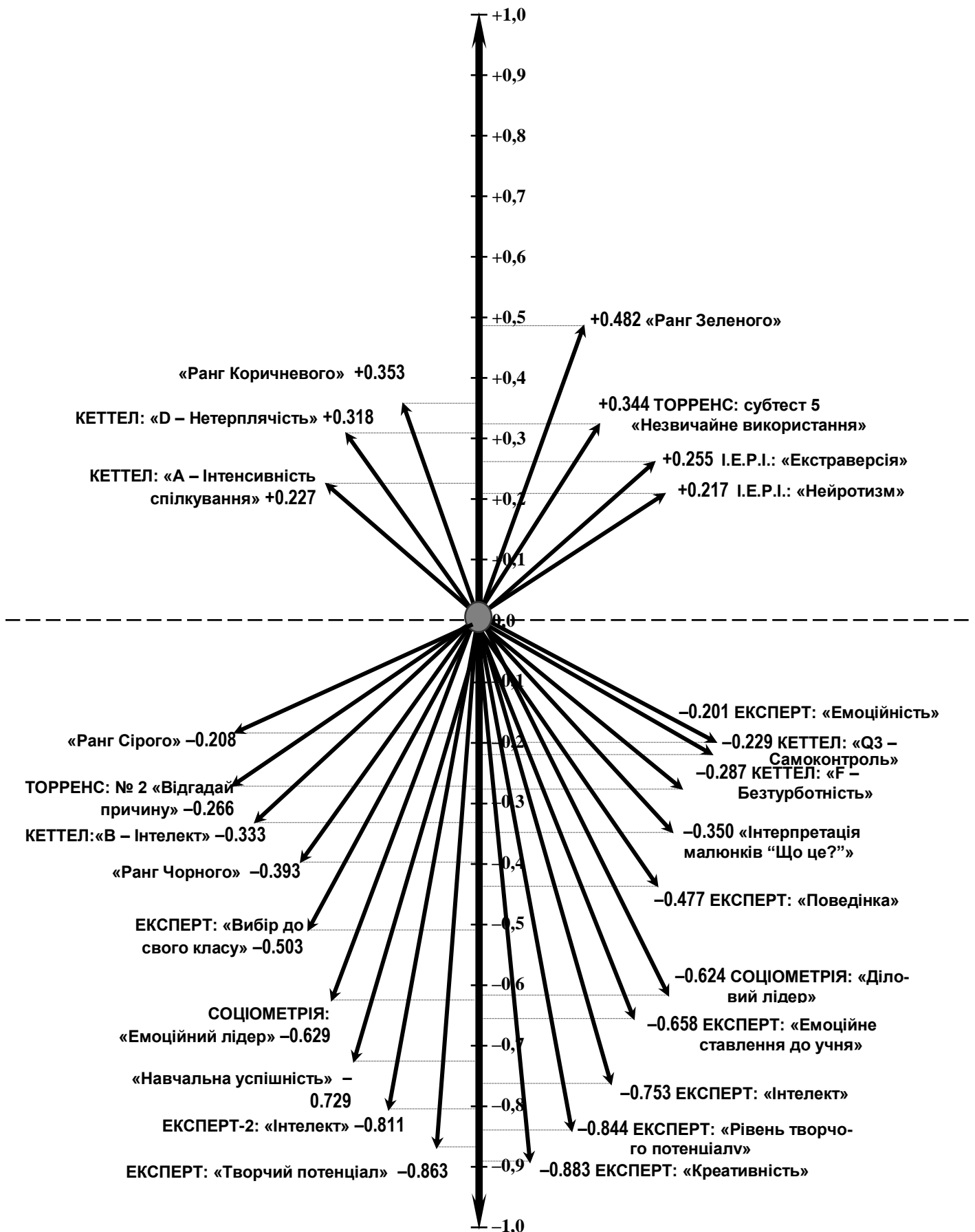
Додаток Ж. ФАКТОРНІ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
ДО ТА ПІСЛЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Додаток Ж.1. Факторна структура особистості хлопчиків до психологічного

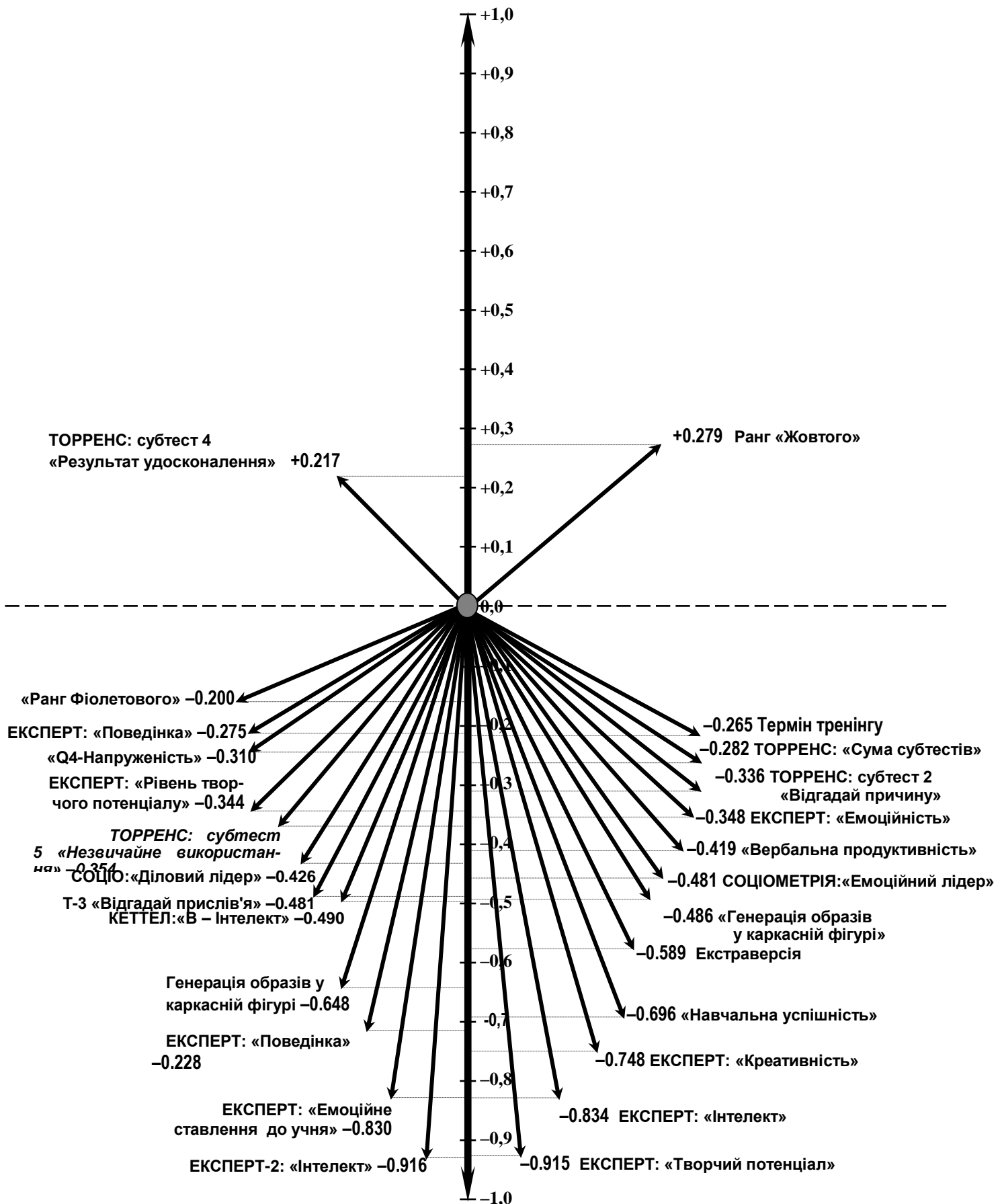
тренінгу: загальний фактор «Креативність»



Додаток Ж.2. Факторна структура особистості дівчаток до психологічного тренінгу: загальний фактор «Креативність»



Додаток Ж.3. Факторна структура особистості хлопчиків після психологічного тренінгу: загальний фактор "Креативність"



Додаток Ж.4. Факторна структура особистості дівчаток після психологічного тренінгу: загальний фактор «Креативність»

