

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



О. Л. ТУРИНІНА

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ

Навчальний посібник

Київ 2007

ББК 88.4я73
Т87

Рецензенти: *Ю. О. Приходько*, д-р психол. наук, проф.
І. С. Булах, д-р психол. наук, проф.

Схвалено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 6 від 30.06.05)

Туриніна О. Л.

Т87 Психологія творчості : Навч. посіб. – К. : МАУП, 2007. – 160 с. : іл. – Бібліогр. : с. 156–157.

ISBN 966-608-681-6

У пропонованому навчальному посібнику розкрито основи психології творчості, сутність і зміст основних категорій психології творчості, подано методи та прийоми навчання творчості. Матеріал підготовлений на основі узагальненого педагогічного досвіду викладання у вищих навчальних закладах України.

Для студентів вищих навчальних закладів, викладачів, а також читачів, яких цікавлять проблеми творчості.

ББК 88.4я73

ISBN 966-608-681-6

© О. Л. Туриніна, 2007
© Міжрегіональна Академія
управління персоналом (МАУП), 2007

ВСТУП

Унаслідок інтенсивних економічних змін, пов'язаних із переорієнтацією на ринкові відносини, виходом на світовий ринок і прискореним розвитком певних галузей економіки в Україні, а також культурного відродження країни, гуманізації суспільства нині зростає потреба у кваліфікованих кадрах нового типу, які вміють ефективно й творчо розв'язувати поставлені завдання. Позаяк творчий підхід дає змогу якнайефективніше вирішувати посталі проблеми, то цілком зрозуміло, чому виникло гостре соціальне замовлення на виявлення творчих особистостей і виховання фахівців відповідного складу. Активізація творчих можливостей, потенціалу людини забезпечує повноцінну соціальну реалізацію особистості, що, у свою чергу, прискорює культурно-економічний прогрес у країні, підвищення рівня життя її громадян.

ТЕМА 1

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

- *Поняття про творчість*
- *Психофізіологічні механізми творчості*
- *Творчість як біологічний і соціальний феномен*

Питання творчості стало нині настільки актуальним, що його можна віднести до проблем століття. Багато десятків років як закордонні, так і вітчизняні психологи досліджують феномен творчості, проте довгий час він вислизав від точного психологічного експерименту, тому що реальні життєві ситуації не вкладалися в його рамки, бо вони завжди обмежені певною діяльністю, поставленою метою.

Термін “творчість” позначає й діяльність особистості, і створені нею цінності, які з фактів її персональної долі стають фактами культури. Творчість як культурно-історичне явище має психологічний аспект: особистісний і процесуальний.

Особистість має здібності, мотиви, знання й уміння, завдяки яким вона може створити новий, оригінальний і унікальний продукт. Дуже велике значення в розкритті й розширенні творчих можливостей особистості мають її уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової активності, а також потреба в самоактуалізації.

Творчість як процес спочатку розглядали як самоспостереження діячів мистецтва та науки. Так, вивчаючи специфіку психічної регуляції процесу творчості, К. С. Станіславський уважав надсвідомість вищою концентрацією духовних сил особистості в ході породження продукту творчості.

З розвитком кібернетики виникли спроби моделювати процеси творчості на ЕОМ (евристичне програмування). Водночас передання технічним пристроям функції доступної формалізації розумових операцій різко підвищило інтерес до процесів творчості, які неможливо формалізувати. Позаяк від них залежить науково-технічний прогрес (відкриття, винаходи тощо), психологи спрямували свої зусилля на розробку методів діагностики творчих здібностей і стимуляції творчості. Властивості психології творчості залежать від царини, у якій вона реалізується (виробництво, техніка, мистецтво, наука, політика, педагогіка й ін.). Проблема феномена творчості та його природі, формуванню та прояву творчих здібностей, їх діагностиці присвячено багато досліджень у психологічній науці. Зокрема, цим займалися В. Н. Ананьєв, Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, Л. С. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Я. А. Пономарьов, А. Цибуля, В. О. Моляко, В. А. Роменець, В. Д. Шадриков та ін. Проблему творчості розглядали й зарубіжні дослідники: Дж. Гілфорд, Е. П. Торренс, Е. де Бонно, Г. Айзенк, С. Мідник, К. Роджерс, Р. Стернберг, М. Воллах, З. Фрейд, Е. Фромм, Н. Коган, Т. Рібо, К. Юнг та ін.

Головна характеристика творчості — створення нового. Серед сучасних позицій науковців стосовно природи творчості виділяють два підходи. У межах першого з них творчість розглядають як діяльність, спрямовану на створення нових суспільно значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об'єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. Другий підхід пов'язує творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності. Критерій творчості в такому розумінні, її цінність — особистість самої людини, а не тільки продукти творчої діяльності.

Отже, творчу діяльність можна охарактеризувати за допомогою таких параметрів: *суб'єкта* творчості; *продукту* творчості; *умов*, у яких проходить творчий процес. Безперечно, що центр творчості, його основа — сама особистість, суб'єкт, без якого неможлива творча діяльність.

У загальній структурі творчої діяльності як системи можна виділити кілька основних підсистем:

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

У свою чергу, у кожній із названих підсистем можна також виокремити їх складові. Наприклад, процес діяльності має такі складники: постановка задачі, формування задуму, його реалізація. Особистість творця характеризується здібностями, особливостями розуму, темпераментом, віком, характером тощо. Середовище й умови являють собою фізичне оточення, колектив, стимулятори та бар'єри у творчій діяльності й ін.

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

На творчий процес, роботу уяви загалом людину спонукає потреба створити щось нове.

Нейрофізіологічний механізм творчості вмикає так звані детектори новизни, які виявляють щось нове в зовнішньому та внутрішньому світі. Це спеціальні нейрони, що відповідають лише на нові подразники та не реагують на повторення стимулів. Детекторам новизни властива висока чутливість, тому людина відчуває приємне хвилювання, позитивне емоційне переживання в процесі творчості. Нові враження стимулюють потяг до творчості та безпосередньо її процес.

Творчість у біологічній еволюції. Найважливіший творчий акт із часу формування земної поверхні — виникнення життя. Розглянемо біохімічні передумови приведення в дію дарвінівських механізмів еволюції. Це насамперед здатність до самовідтворення та пов'язана з нею можливість виникнення різноманіття.

У добіологічній ("хімічній") фазі розвитку серед численних інших виникли два незалежні класи молекулярних сполук:

- 1) протеїни, які завдяки слабкому енергетичному зв'язку мали потенційно велике комбінаторне різноманіття,
- 2) нуклеїнові кислоти, менш варіативні, консервативні щодо хімічної структури, але з інструктивною здатністю, зумовленою сильною спорідненістю еквівалентних хімічних компонентів.

Ці структурні утворення виникли незалежно, проте коли вони вступили у взаємозв'язок, між ними виник замкнений і самовідтворюваний круговий процес. На його основі вступили в дію селективні

процеси. Така циклічна реакція проходить у кожній клітині, кожному багатоклітинному організмі. Це основа для включення “пам’яті” в клітині структури.

Отже, можна дійти такого висновку: якщо дві функціонально різні системи, які виникли незалежно одна від другої, вступають у взаємодію, виникає неодмінна передумова того, що виникне нова якість, котра в первинних системах перетворюється на підсистему нової функціональної єдності.

Тепер проаналізуємо приклади з еволюції психічних процесів, які загалом проходять аналогічно.

Гомеостатичне регулювання виникає разом з обміном речовин між клітиною та живильним середовищем. Так, рух війчастих — це приклад взаємозв’язку гомеостатичного регулювання та руху. Утворення органів чуття для приймання інформації та нервових клітин для регулювання (в остаточному підсумку — координування) руху — це інший процес. Так само здатність протеїнів у нервових клітинах, подібно до всіх протеїнів, накопичувати інформацію — незалежна селективна властивість, породжена як біологічною активністю, так і біохімічними компонентами. Коли ж процеси гомеостатичного оцінювання стану та нервового координування сполучаються, виникає форма поведінкової установки, яку називають *мотивацією*. Взаємодія обох систем уможовлює регуляцію поведінки відповідно до потреб.

На вищому ступені існує аналогічна цілісність: лише після виникнення мотивованих, керованих потреб поведінки може утворитися пам’ять, що ґрунтується на навчанні. Будь-яка інша форма накопичення інформації не мала б позитивного селективного значення. Тут важлива інформаційна ємність нервових клітин як компонентів системи. Відповідність потребам збереження інформації та зумовлена нею адаптивність поведінки становлять сутність елементарних (і, можливо, вищих) форм навчання. Виникнувши один раз, ця єдність стає нерозривною. Отже, мотивація та пізнання утворюють певну діалектичну єдність.

Про аналогічні феномени свідчить і такий приклад з пізньої фази еволюції. Зорове сприйняття глибини часто виникає у філогенезі, особливо якщо є порівняно широке бінокулярне поле зору. У деяких видів птахів, насамперед хижих, утворюється два Foveae zentralia (пункти гострого зору), завдяки яким глибинний зір стає значно гострішим, незважаючи на дивергентне розміщення очей.

Прямостійність тіла також багато разів виникала в процесі еволюції, але вона не сполучалася з формуванням рукоподібних кінцівок (наприклад, у ящурів або кенгуру). Тільки коли глибинний зір і хапальні рухи передніх кінцівок унаслідок прямостійної ходи вступили у взаємодію, стала можливою (разом зі стимулом до поліпшення координації руху в полі зору) реалізація стимулу до утворення витонченої моторики рук.

Тепер розглянемо ще один приклад, узятий із пізнішого етапу розвитку — початку становлення людського суспільства. У процесі використання речей, у діяльнісно мотивованому, сенсомоторному поводженні з ними виникає класифікація об'єктів за їх призначенням і найперші поняття щодо діяльності. З іншого боку й незалежно від цього, відбувається диференціація звукових сигналів, використовуваних для встановлення взаєморозуміння. Комунікативні сигнали починають впливати на поведінку партнера. З виникненням поділу праці, обміну й розподілу продуктів виникає потреба в комунікації відносно речей.

Відомо, що продукт людських рук не такий досконалий, як продукт природи. Наприклад, молюск наутилус може перебувати на глибині 750 м і переміщатися реактивним способом. Жук-бомбардир має систему оборони, подібну до ракети ФАУ-1. Павутина втричі міцніша за сталевий дріт із такою самою товщиною, а міцність клейових з'єднань павука перевищує міцність нитки.

Людина опанувала багато методів природи й широко застосовує їх у техніці та науці. З'явилися суміжні науки: біотелеметрія, біоакустика, біометалургія, біотерморегуляція, біоінженерія, біотехнологія, біоелектрика, біоенергетика, біохімія, біомагнетизм, біоелектроніка, біоломінесценція, біокібернетика, біомеханіка й ін. У 20-х роках ХХ ст. в нашій країні професор А. Л. Чижевський створив нову науку геліобіологію. Для ознайомлення з цими галузями потрібні були б окремі навчальні плани, проте прокоментуємо тут деякі явища.

Японська фірма “Соні” ще 1987 р. запатентувала спосіб виробництва високоякісних акустичних систем з використанням бактерій, живильне середовище яких утворюють азот, вуглець і органічні солі. За кілька днів бактерії виробляють целюлозу у формі гелю, яка після обробки перетворюється на матеріал зі стільниковою структурою.

Дуже широко властивості живої природи використовують для виявлення дефектів. У США дресировані грифи допомагають виявля-

ти аварії газопроводів. До газу додають речовину із запахом тухлого м'яса, і в разі просочування газу гриф кружляє над місцем аварії. З такою самою метою в Чехії та Словаччині вздовж газопроводів висаджують люцерну, яка контактуючи з газом змінює свій колір. Шахтарі тримають у шахтах канарок, дуже чутливих до рудникового газу метану. Цьому винаходу вже сотні років.

Кукурудзяні висівки зменшують ризик виникнення канцерогенних речовин. Це саме можна сказати й про зелений чай, який не тільки тонізує, але й запобігає утворенню пухлин у шлунку та травному тракті. Антимутаційну дію мають петрушка, шпинат і зелена цибуля.

Рибалки з країн Карибського басейну перед виходом у море жуять корінь імбиру, що цілком попереджає захитування.

На жаб, які живуть у болотах, не діє ніяка інфекція. У шкірі жаби проходять протиінфекційні процеси, а це дає генетикам і мікробіологам можливість створити новий клас антибіотиків.

Треновані собаки допомагають шукати наркотики на митниці, а в мусульманських країнах цим займаються мангусти. Акваріумні рибки гупі допомагають визначити якість очищення води (до речі, гупі — перша рибка, яка побувала в космосі.)

Дуже корисні для людини живі “барометри” та “сейсмографи”. У Бірмі рибалки беруть із собою на риболовлю пітона, який відчуває небезпеку, що наближається, і відразу пливе до берега. Відомий такий історичний факт: змії та сарана за два тижні до катастрофи залишили район Везувію, попереджаючи Помпею про небезпеку. У Японії спеціально розводять рибу-сейсмографа, яка сигналізує про наближення цунамі. Медуза, уловлюючи інфразвук моря, іде на глибину за кілька годин до шторму.

За даними досліджень сила вереску свині сягає 120 децибелів, тому на кораблях вітрильного флоту тримали свиней, бо їх вереск у тумані давав змогу уникнути зіткнення.

Розглянемо ще один цікавий приклад. На кулькопідшипниковому заводі для якнайточнішого контролю над якістю кульок звернулися по допомогу до спеціально натренованого голуба. Маючи надзвичайно гострий зір, він легко впорався із завданням і за кожну відбраковану кульку одержував насіннячко.

Прикладом біометалургії може слугувати практика переробки бактеріями відвалів руд. Для біоочищення озер у Німеччині використовують дафнії (водяних бліх). В Ізраїлі прісну воду очищують за допомогою риб і сонячних променів.

У Кореї знайшли дотепне розв'язання проблеми очищення рисових полів. На поле випускають качок, котрі, не торкаючись рису, дуже ретельно знищують личинки шкідників. Водночас вони розпушують ґрунт і каламутять воду, яка при цьому швидше прогрівається.

Відомо, що акули не хворіють на рак. Можливо, саме вони допоможуть біохімікам знайти причину цієї хвороби століття та спосіб її лікування.

Зловживання засмагою може призвести до раку шкіри, причому ризик зростає в п'ять разів, якщо засмагати не на пляжі, а на гранітних валунах, де радіація підвищена. Граніт має високу радіоактивність, а цегла та дерево — мінімальну; це слід урахувати, споруджуючи житлові й адміністративні будинки.

Одна з причин легеневих захворювань — газ радон, який максимально виявляє себе на глиноземних ґрунтах. Радон — важкий газ, тому він тримається на поверхні землі. У закритому, непровітрюваному приміщенні концентрація радону в 10 разів вища, ніж на відкритому місці. Максимальний же радоновий фон буває у ванних кімнатах — у 40 (!) разів більший, ніж у житловій кімнаті. Радон потрапляє через душ із водяною парою; через 10 хвилин його вміст різко зростає, а зменшується до вихідного рівня він тільки через 1,5 години після вимикання душу.

Жителі Півночі (ненці, комі, фіни) майже не хворіють на інфаркт й ішемічну хворобу серця завдяки споживанню риби та морепродуктів, які містять багато поліненасичених жирних кислот.

Учені-мікробіологи створили біфідумбактерин із висушених бактерій, що запобігає захворюванням худоби кишковими хворобами.

У США знайшли спосіб заміни традиційних уколів для щеплень малятам. На шкірі закріплюють пластир із потрібними компонентами вакцини. Новий метод простий, недорогий і безпечний.

У діагностичному центрі “Медінстим” (Росія) освоїли метод офтальмостимуляції — відновлення зору без хірургічного втручання за допомогою стимуляції м'язів ока бактерією хламідією.

В Ізраїлі методом генної інженерії виведено сорт картоплі з підвищеним вмістом амінокислоти лізину. Його вживання дає змогу підвищити імунітет організму, особливо дитячого.

Рис — відмінний адсорбент. Він, як жоден з інших злаків, сприяє виведенню з організму шкідливих речовин, що потрапляють туди під час будівельних робіт (парів розчинників і фарб, пилу). Найвища

серед інших зернових калорійність рису (360 кал / 100 г) дає змогу відновити сили після важкої роботи. Між іншим, у перекладі із санскриту рис — головна їжа.

Останніми роками виявлено унікальну властивість кропиви: виростаючи навіть на заражених радіоактивним цезієм ґрунтах, на відміну від інших рослин вона майже не нагромаджує цезій у своїх тканинах. Ця рослина, вимочена впродовж години в холодній воді, цілком звільняється від радіоактивних домішок. Окрім того, вона сприяє виведенню з організму цезію й інших радіонуклідів.

Здатність деяких рослин нагромаджувати в собі токсини можна використовувати для очищення ґрунту та ґрунтових вод. Такі водні рослини, як ряска й елодея, уже застосовують для очищення промислових стоків, проте вони занадто малі та повільно ростуть. Тому в США на цю властивість дослідили багато рослин — від шпинату до тютюну. Найкращі результати отримано для індійської гірчиці, яка може нагромаджувати радіоактивні ізотопи стронцію, цезію, урану; їх концентрація в її коренях стає в сто разів більшою, ніж у навколишньому середовищі. Українські вчені довели, що надзвичайно ефективні в цьому аспекти й соняшники, які було випробувано в Чорнобилі. Тополі добре поглинають трихлоретилен із ґрунтових вод.

Бджолині стільники складаються з шестикутних комірок. З'ясувалося, що посудина з такою формою оптимальна за місткістю, економічністю, міцністю.

У Давній Греції було зроблено чудовий для того часу винахід: сконструйовано таран із торцями у вигляді баранячих голів, які витримували велике ударне навантаження. Давні біоніки “скопіювали” його з баранів, які зіштовхуються лобами без ушкоджень.

Японські суднобудівники створили експериментальне китоподібне судно замість традиційного ножеподібного. Виявилось, що на ньому достатньо мати двигун, потужність якого менша на 30 %. Ці приклади показують, якими ефективними можуть бути дослідження біоніків.

Біоніка вивчає особливості будови та життєдіяльності організмів для створення нових приладів і механізмів, а також удосконалювання наявних. Вона швидко розвивається; поступово виникають загальні принципи, що лежать в основі розв'язання її дослідницьких задач.

Останнім часом фахівці-генетики далеко просунулись у вивченні живих об'єктів. Виник новий науково-технічний напрям — *генна інженерія*, яка займається цілеспрямованим конструюванням нових сполучень досліджуваних генів.

Водночас, на думку багатьох учених, людство дослідило лише незначну частину винаходів природи, тому завдання науковців — правильно та вчасно застосовувати їх у своїй творчій роботі. Деякі “патенти” природи створено так, що людина дотепер не може зрівнятися з ними. Наприклад, локатор кажана в кілька тисяч разів ефективніший, аніж локатор літака. Ще кращий локатор має дельфін афаліна; він до того ж легко витримує перепад тиску, пов’язаний зі зміною глибини на 300 м.

У наш комп’ютерний час виникла так звана офісна хвороба (стомлюваність, короткозорість, головний біль) — наслідок впливу на людину радіаційного випромінювання електронних пристроїв. Окрім того, комп’ютер знеособлює користувача, особливо підлітка. Щоб зменшити вплив радіації, англійці запропонували ставити в кімнати какутси, які частково нейтралізують це явище.

Комп’ютер не тільки полегшує працю людини, але й несе в собі чимало небезпек, перша з яких — електромагнітні поля, що спричиняють зміну метаболізму (обміну речовин на клітинному рівні). Навколо монітора утворюються позитивні іони, які організм не сприймає. До речі, не меншу дозу нам “дарує” телевізор і пілосос у робочому стані, а поїздка в трамваї дає такий самий ефект, що й монітор комп’ютера. Друга небезпека — сильна втома очних м’язів, локальні порушення очного кровообігу, бо око людини не розраховане на яскравість монітора. Третя небезпека — тривале перебування людини в незвичній позі; м’язи та кістки витримують навантаження, “не запрограмовані” природою, тому розвиваються хвороби (радикуліт, остеохондроз).

За останнє сторіччя послабився біологічний зв’язок людини з природою. Ми живемо в будинках з арматурою, їздимо металевими машинами (літаками, потягами); користуємося побутовими приладами, дивимося телевізор, працюємо за комп’ютером. Негативно впливають на людину й побутові електроприлади. Особливо шкідливі магнітні поля, створювані кільцями проводів і кабелів. Послаблюють ці поля квіти (бегонії, фіалки).

Наукові відкриття останніх років довели, що на Землі є сприятливі та несприятливі місця, так звані геопатогенні зони. Зокрема, якщо ліжко стоїть у такій зоні, людина може занедужати. Можуть виникати й штучні, створені електромагнітні поля, які спричиняють головний біль, розбитість, безсоння. Річ у тім, що всі органи людини працюють на певній частоті (серце — 700 Гц,

мозок 10 Гц — у спокої та 50 Гц — під час роботи тощо). Якщо поруч є постійне джерело випромінювання, то біочастота може змінюватися.

Зі збільшенням частоти скорочення серця в 1,5 разу людина захворює на стенокардію. Особливо це небезпечно під час сну, тому в спальні не має бути ніяких електроприладів (комп'ютерів, радіо-телефонів, електрогодинників) у робочому стані. Зазвичай геопатогенні зони виникають у кутах, тому шкідливо спати головою до кута. Плафони всіх бра, світильників над ліжками мають бути спрямовані вгору [4].

Магнітне поле Землі сильно впливає на сон і самопочуття тих, хто спить. Не даремно тварини інстинктивно лягають головою на схід. Наприклад, кішки люблять негативні біополя, а собаки — позитивні.

Природа — могутній енергоносіє і перерозподільник енергії. Спілкування з тваринами та рослинами знімає відчуття пригніченості, сприяє заспокоєнню та полегшенню. Однак дерева по-різному впливають на людину. Вони або забирають у неї життєву силу, або додають її внаслідок постійного акумулювання космічної енергії. Є дерева-донори, що віддають енергію (за ступенем зменшення потужності — дуб, сосна кедрова, акація, клен, береза, горобина, шипшина). Тому в давнину любили сидіти й думати під дубом, меблі робили з дуба чи берези, але ні в якому разі не з осики. Є дерева-біовампіри, що забирають відпрацьовану, “брудну” (хвору) енергію (за ступенем зменшення потужності — осика, тополя, верба, черемшина, ялина, каштан, кактус). Дерево-донор на піднесену долоню діє теплом, а дерево-вампір — прохолодою. Не слід більше 20 хвилин перебувати біля дерева-вампіра.

У давнину люди лікувалися дощечками, прикладаючи їх до болючого місця. Особливо ефективна щодо цього осика. З неї будували колодязі, лазні, куполи церков, виготовляли посуд. Вона так “відсмоктує” енергію з навколишнього простору, що гноєтворні бактерії не можуть вижити в ній.

Біополе (польовий фантом) — це згусток електромагнітних випромінювань. Біополе виявляється скрізь, зокрема у взаєминах людей (із кимсь важко, а з кимсь радісно, бо від нього йде якесь добре випромінювання). Хтось, наприклад, не може вжитися в одному колективі, зате комфортно почуває себе в іншому. Отже, має бути відчуття сумісності. Тому на сумісність (контактність) обов'язково перевіряють космонавтів, полярників — усіх тих, кому прийдеться довго перебувати разом.

Люди, які живуть біля телецентрів, через вплив електромагнітного випромінювання (ЕМВ) можуть мати розлади нервової та серцево-судинної систем, безсоння, аритмію, гормональний дисбаланс і пухлини. Особливо чутливі до ЕМВ діти й ембріони.

Організм генетично запрограмований природою робити все “за розкладом”. Наприклад, із 3 до 6 ранку організм активізує процес самоочищення. Якщо зруйнувати цю установку, може порушитись імунна система та, як наслідок, виникнути застуда, алергія, бронхіальна астма, лейкоз. Особливо страждає дитячий організм, у якому може виникнути глибокий розлад нервової системи з важким порушенням психіки.

Зовсім недавно дослідження далекосхідних учених підтвердили, що в людини є біогодинник (недаремно багато людей важко переходять із зимового часу на літній і навпаки, а також погано переносять зміну годинних поясів). Кожні 4–5 годин на добу в людини спостерігається підйом і спад розумових і фізичних сил: наприклад, розумовий підйом — із 14 до 15, з 18 до 19, із 22 до 23; фізичний — з 10 до 12, із 16 до 17, із 20 до 21 години. Із цим дуже тісно пов’язані працездатність, хвороби, травматизм. Виходячи з цих даних, слід визначати початок і кінець робочого дня, перерви на обід і т. ін. Виникла нова наука — *хронобіологія*, що досліджує ритми нашого життя, задані природою, рухом Сонця та фазами Місяця. Наш організм функціонує синхронно з природою (табл. 1.1).

Слід урахувувати також позитивний вплив гіпнозу, екстрасенсорики, парапсихології, телепатії та теології [4].

Творчість — це суспільний, надіндивідуальний феномен, бо конкретні творчі акти завжди являють собою досягнення індивідів.

Писемність, обчислення, числа — не винаходи окремих людей, а кінцеві продукти масової активності й пошуку, зумовлені соціальною потребою та — опосередковано — соціальною мотивацією. Це й не сума активностей окремих індивідів, так само як шум морського прибою — не сума звуків, вироблених окремими краплями води. Зі специфічних взаємодій різних, переважно спрямованих на досягнення певних цілей, конкретних дій може виникнути нова якість.

Зупинімося спочатку на писемності. Звукова мова — лише одна з її передумов. Друга передумова — оптичні знакові утворення, що розвивалися в зовсім іншій царині громадського життя та служили для задоволення інших соціальних потреб. Застосування знаків або символів речей — це наслідок культових дій і магічних заклинань.

Саме тут знак уперше став щось заміщати, і таке заміщення зумовлене міфом. Перші знакові репрезентації — зображення сцен. Наявність знаків-образів для наочного фіксування поточних думок являє собою передумову, що могла дати продуктивні наслідки, хоча це ще не письмо. Для останнього потрібні знакові зображення звукових форм. Це когнітивне досягнення новаторське та творче, але тільки комбінація звуків і зображень зумовила виникнення звукового письма. Воно виникло, отже, також на основі взаємодії двох гетерогенних когнітивних досягнень.

Таблиця 1.1

Години	Характеристика
Майстерності	Пальці найвправніші між 15 та 16 годинами
Контактів	Рукостискання найсильніше між 9 та 19 годинами
Лікування	Шкіра найменш чутлива до уколів о 9 годині ранку
Фізичної культури	М'язи найефективніше працюють о 13.30
Кохання	Секреція статевих гормонів найбільша о 8 годині ранку
Травлення	Найбільше шлункового соку утворюється о 13 годині, навіть якщо людина нічого не їла
Імунітету	Імунна система найефективніше охороняє людину від інфекції о 22 годині
Народження	Більшість дітей з'являються на світ між 24 та 4 годиною ранку
Млявості	Кров'яний тиск найнижчий між 4 та 5 годинами ранку
Уживання алкоголю	Печінка найефективніше розкладає алкоголь між 18 та 20 годинами
Спорту	Легені найінтенсивніше працюють між 16 та 18 годинами
Творчості	Мозок найкраще працює між 20 та 22 годинами
Краси	Шкіра найпроникніша для косметичних засобів між 18 та 20 годинами
Сліпоти	В автомобілістів гострота зору зменшується о 2 годині ночі

Єдність мови та письма опредметнюється в шрифті. Лічба ще довго розвивалася незалежно від писемної мови та служила також іншим цілям. Виникнення письмових знаків, які стали використовувати також як письмову мову обчислювальних операцій, — особливе творче

досягнення, що увібрало в себе багато частинних когнітивних досягнень. Не випадково цей процес тривав майже на дві тисячі років довше, ніж формування писемної мови.

Проте ідея звести письмо та лічбу до однієї форми вираження, безсумнівно, креативна, бо вони спочатку були так само різними формами діяльності, як різні для нас лічба та спів, цифри та нотні знаки.

Обчислювальні здібності та навички взаємодіяли також із зовсім іншими видами діяльності, відмінними від письма, а саме з будівництвом, конструюванням, продуктивною діяльністю. Антропоїди вже механічно застосовували важіль, але обчислення досягнутого ефекту зі співвідношення плечей було якісно новим досягненням, яке ґрунтувалося на перенесенні пропорцій, зафіксованих під час обміну товарів і розподілу благ, на механічні властивості речей. Величезне досягнення Архімеда полягає в тім, що він зумів об'єднати механічні властивості речі та пропорції, “побачити їх разом”, як висловлюються гештальтпсихологи, описуючи подібні результати інтуїтивного осяяння. Представники гештальтпсихології розуміли під цим також і те, що порізному запам'ятовувані та сприймані об'єкти чи характеристики процесів зводяться разом, унаслідок чого виникає нова творча позиція.

В історії відомі окремі досягнення творчих особистостей, які на десятиліття й навіть на сторіччя випереджали суспільно вироблене знання. Можна згадати про Аристарха, котрий іще 280 р. до н. е. створив детальну геліоцентричну картину світу, яку ми пов'язуємо з ім'ям М. Коперника. Імена обох учених символізують величезні духовні досягнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Вульфсон С. И.* Уроки профессионального творчества. — М.: Академия, 1999. — 160 с.
2. *Галин С. К.* Личность и творчество. — Новосибирск: Новосиб. кн. изд-во, 1989. — 128 с.
3. *Герасимов В. Г., Орлов И. Н., Филиппов Л. И.* От знаний — к творчеству (становление личности). — М.: Изд-во МЭИ, 1995. — 228 с.
4. *Клепиков О. И., Кучерявий И. Т.* Основы творчости особи. — К.: Вища шк., 1996. — 294 с.
5. *Козырева А. Ю.* Лекции по педагогике и психологии творчества. — Пенза: Феникс, 1994. — 338 с.

6. *Кун Д.* Основы психологии: все тайны поведения человека. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 864 с.
7. *Меерович М. И., Шрагина Л. И.* Технология творческого мышления. — Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. — 430 с.
8. *Моляко В. А.* Психологические проблемы творческой одаренности. — К.: Знание, 1995. — 52 с.
9. *Психология одаренности: проблемы, структура, показатели.* — К.: Вища шк., 1996. — 95 с.
10. *Роменец В. А.* Психологія творчості: Навч. посіб. — К.: Либідь, 2001. — 288 с.
11. *Юсов Б. П., Ильченко В. И., Левченко О. А.* Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности. — Луганск: Пресса, 1997. — 157 с.

ТЕМА 2

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОСТІ В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ

- *Особливості античної творчості*
- *Специфіка творчого середньовіччя*
- *Творчість в епоху Відродження*
- *Дослідження творчості різними психологічними течіями*
- *Системні підходи до вивчення творчості*

У різні історичні епохи в психології по-різному розглядали питання, пов'язані з творчістю.

Специфіка **античної культури**, як і античного світогляду загалом, полягає в тому, що творчість пов'язували в ній зі скінченням, минулим і мінливим буттям, а не буттям вічним, нескінченням і рівним собі.

Творчість при цьому набирає двох форм:

- божественної (акт створення космосу);
- людської (мистецтво, ремесло).

Більшість давніх мислителів були переконані у вічному існуванні космосу. *Геракліт* розглядав буття як вічні зміни. *Елліністи* визнавали лише вічно незмінне буття. *Демокрит* проповідував вічне існування атомів. *Аристотель* доводив нескінченність часу й тим самим, по суті, заперечував божественний акт творіння. У *Платона* в його вченні про ерос божественна творчість — момент божественного споглядання.

Інше розуміння творчості виникло в **християнській культурі середніх віків**, у якій перетинаються дві тенденції:

- *теїстична*, яка розвилась із давньоєврейської релігії;
- *пантеїстична* — з античної філософії.

Перша тенденція пов'язана з розумінням Бога як особистості, яка уявляє світ не відповідно до якогось вічного зразка, а вільно. Творчість — це породження буття з небуття за допомогою вольового акту божественної особистості.

Августін, на відміну від неоплатоніків, наголошував на значенні волі в людській особистості, функції якої відрізняються від функцій розуму. Волі властиві мотиви рішення, вибору, згоди чи незгоди, які не залежать від розуму. Якщо розум аналізує те, що є, то воля скоріше стосується того, чого немає, але воно вперше виникає внаслідок вольового акту.

Друга тенденція, до якої тяжіла чи не найбільша частина представників середньовічної схоластики, зокрема й найважливіший її представник — *Фома Аквінський*, у питанні творчості підійшла ближче до античної традиції. Бог Фоми — це добро в його завершеності, вічний самоспоглядальний розум, "... універсальніша природа, ніж воля, що сама себе робить зробленою". Однак незалежно від прихильності християнських філософів до якоїсь тенденції, вони оцінювали людську творчість зовсім інакше, аніж антична культура. У християнстві це насамперед "творчість історії", бо не так розум, як воля та вольовий акт віри насамперед пов'язують людину з Богом; набуває значення особисте діяння, особисте, індивідуальне рішення як форма співучасті у творенні світу Богом. Це передумова розуміння творчості як створення чогось небувалого, унікального та неповторного. При цьому цариною творчості виявляється переважно історичне діяння, моральне та релігійне.

Художня ж та наукова творчість у цій концепції — це щось другорядне. У своїй творчості людина ніби постійно звернена до Бога й обмежена ним; тому в середні віки ніколи не знали того пафосу творчості, яким перейняті наступні епохи. Це своєрідне обмеження людської творчості було знято в епоху **Відродження**, коли людина поступово звільнялася від Бога та починала відчувати себе творцем. Під час Відродження творчість розглядали насамперед як художню творчість, мистецтво в широкому розумінні, тобто творче споглядання. Цій епосі властивий культ генія як носія творчості. Саме тоді виник інтерес до самого акту творчості, а водночас і до особистості творця; з'явилася рефлексія щодо творчого процесу, незнайома ні стародавності, ні середньовіччю, але дуже органічна для Нового часу.

Така увага до процесу творчості як суб'єктивного процесу в душі творця породив у епоху Відродження також зацікавлення культурою як продуктом творчості колишніх епох. Якщо для середньовіч-

ного світогляду історія — це плід спільної творчості Бога та людини, а тому зміст історії — щось трансцендентне, то починаючи з кінця XV–XVI ст. все виразнішою стала тенденція розглядати історію як продукт людської творчості та шукати її зміст і закони розвитку в ній самій. Характерний представник світогляду епохи Відродження — *Дж. Віко*. Його цікавила людина як творець мови, звичаїв, мистецтва, філософії — одним словом, як творець історії.

На противагу Відродженню за часів **Реформації** творчість розуміли не як естетичний зміст, а як дію. Лютеранство, а в ще більшому ступені кальвінізм із їх суворою, ригористичною етикою робили акцент на предметно-практичній, зокрема господарській, діяльності. Успіх індивіда в практичних починаннях на землі — свідчення його богоподібності. Винахідливість і тямущість у веденні справ були освячені релігією, тому їх уважали основою морально-релігійного діяння.

Завершену концепцію творчості у XVIII ст. створив *І. Кант*, який аналізував творчу діяльність, називаючи її продуктивною здатністю уяви. Він успадкував протестантську ідею про творчість як предметно-перетворювальну діяльність, що змінює світ, створює нібито новий, “олюднений” світ, і філософськи осмислив цю ідею. І. Кант проаналізував структуру творчого процесу як один з найважливіших елементів структури свідомості. Творча здатність уяви, за І. Кантом, являє собою сполучну ланку між різноманітним почуттєвим вражень і єдністю понять розуму внаслідок того, що їй властива водночас наочність вражень і узагальнювальна, об’єднуювальна сила поняття. Отже, “трансцендентальна” уява — це ніби тотожність споглядання та діяльності, загальний корінь того й іншого. Тому творчість лежить в основі пізнання — такий висновок мислителя, протилежний платонівському. Позаяк у творчій уяві є елемент довільності, вона пов’язана з винахідництвом. Унаслідок того, що творча уява має елемент необхідності (споглядання), вона опосередковано пов’язана з ідеями розуму, а, отже, з моральним світопорядком і через нього — з моральним світом.

Кантівське вчення про уяву розвинув *Ф. Шеллінг*. На його думку, творча здатність уяви — це єдність свідомої та несвідомої діяльності. Той, хто найбільше обдарований цією здатністю, — геній — діє ніби в стані натхнення, несвідомо, подібно до природи, з тією різницею, що цей об’єктивний, тобто несвідомий, процес проходить у суб’єктивності людини, тому він опосередкований її волею. Згідно

з Ф. Шеллінгом і романтиками, творчість, насамперед художника та філософа, — найвища форма людської життєдіяльності.

Матеріалістично витлумачуючи поняття діяльного, *К. Маркс* розглядав діяльність як предметно-практичну, як “виробництво” в широкому значенні слова, яке перетворює природний світ відповідно до цілей і потреб людини та людства. К. Марксу був близький пафос Відродження, що поставив людину та людство на місце Бога, а тому й творчість для нього — це діяльність людини, яка творить саму себе в ході історії. Історія ж, на його думку, — це насамперед удосконалювання предметно-практичних способів людської діяльності, що визначають собою різні види творчості.

У культурі *кінця XIX–XX століть* творчість розглядали по-іншому як протилежність механічно-технічної діяльності. В *екзистенціалізмі* носій творчого начала — особистість як екзистенція, тобто ірраціональна основа волі, прорив природної потреби та розумної доцільності, через який “у світ приходить ніщо”. У релігійному варіанті екзистенціалізму за допомогою екзистенції людина стикається з трансцендентним буттям. Саме екзистенція як вихід за межі природного та соціального, “потойбічного” світу, як екстатичний порив уносить у світ те нове, що зазвичай називається творчістю. Найважливіші форми творчості, у яких виступає творчість історії, — релігійна, філософська, художня та моральна.

Інакше розуміють творчість представники таких напрямів, як *прагматизм, інструменталізм, операціоналізм* і близьких до них варіантів неопозитивізму. Як творчу діяльність вони розглядають науку в тій формі, як її реалізовано в сучасному виробництві. У цих концепціях творчість — це винахідництво, мета якого — розв’язати задачі, поставлені певними ситуаціями. Продовжуючи лінію англійського емпіризму в трактуванні творчості та розглядаючи її як вдалу комбінацію ідей, що дає змогу розв’язувати задачі, інструменталізм тим самим розкриває ті аспекти наукового мислення, що стали передумовою технічного застосування наукових результатів. При цьому творчість являє собою інтелектуально виражену форму соціальної діяльності.

Інший варіант інтелектуального розуміння творчості представлено почасти *неореалізмом*, у якому основа наукового пізнання — не діяльність, а інтелектуальне споглядання. Отже, цей напрям найближчий до платонівсько-античного трактування творчості: культ генія поступається місцем культу мудреця.

Асоціативна психологія майже не змогла пояснити закономірності не тільки творчого мислення, але навіть процесу свідомого мислення, бо вона не враховувала, що цей процес залежить від змісту розв'язуваної проблеми. Взаємодія відбитого у свідомості змісту проблеми та мислення до моменту її вирішення все більше ускладнюється. Зазвичай такі утруднення виникають тоді, коли розв'язання складної проблеми відбувається раптово, тобто інтуїтивно. У простіших випадках до середини процесу розв'язання проблеми це співвідношення ускладнюється, але потім воно починає спрощуватися, коли суб'єкт свідомо доручає її вирішення (або участь у вирішенні) підсвідомому та несвідомому рівням психіки.

Інтуїція (від лат. *intueri* — пильно, уважно дивитися) — знання, що виникає без усвідомлення способів і умов його набуття, унаслідок чого суб'єкт має його як результат “безпосереднього міркування”. Інтуїцію трактують і як специфічну здатність “цілісного схоплення” умов проблемної ситуації (почуттєва й інтелектуальна інтуїція), і як механізм творчої діяльності.

Представники асоціативної психології не могли досягнути діалектичний взаємозв'язок відбитого змісту розв'язуваної проблеми та процесу мислення. Однак виявлені асоціаністами закони асоціацій — найбільше досягнення психологічної науки XIX ст. Проблема полягає лише в тім, як інтерпретувати ці закони. Зупинімося коротко на основних положеннях асоціативної психології. Визначальна причина її нездатності правильно розв'язувати проблеми мислення — абсолютизація раціонального аспекту мислення, або *інтелектуалізм*.

Кожен психологічний напрям так чи інакше відповідає на запитання: як людина за допомогою мислення досягає щось нове (явище, його сутність, а також думки, що їх відбивають)?

Історично й логічно провідне місце серед психологічних учень про мислення посідає *гештальтпсихологія*. Саме вона поклала початок систематичному вивченню механізмів творчого (продуктивного) мислення. Основні принципи гештальтпсихології такі:

- цілісність і спрямованість мислення;
- розрізнення гештальтів: фізичного, фізіологічного, інтелектуального — як спосіб розв'язання психофізичної проблеми.

Ця школа виникла як протилежність психологічному атомізму (елементаризму) асоціаністів. Спочатку важливим було саме визнання факту цілісності: якщо проблему вирішено, то гештальт виявився

хорошим (цілісним), а ні, то гештальт поганий. Позаяк фактичне рішення завжди містить у собі як вдалі, так і невдалі ходи, то природно припустити зміну гештальтів або цілісності. Саму цілісність можна витлумачити як функціональну, тобто певну структуру, характеризовану якоюсь функцією. Так сформувалося розуміння мислення як послідовного структурування, що триває аж до відшукування потрібного в певній ситуації гештальта (структури), яке було названо інсайтом, або осяянням.

Гештальтизм — це принцип системності, цілісності (що особливо важливо для вивчення проблеми творчого мислення, бо творчість — це синтез цілісної картини певної частини матеріального чи духовного світу). Сучасні психологи бачать істину в синтезі того й іншого. Гештальтисти переконливо вважають, що в навчанні набагато важливіше не нагромадження конкретних правил і перевірених знань, а розвиток здатності “схоплювання”, розуміння значення та сутності явищ. Тому в процесі мислення недостатньо дотримуватися звичайних трьох умов:

- одержувати правильний розв’язок задачі;
- розв’язувати задачу за допомогою логічно правильних операцій;
- результат розв’язання має бути універсальним.

Гештальтизм визнає роль колишнього когнітивного досвіду суб’єкта, але відбитого актуальною проблемною ситуацією — її гештальтом. Гештальтпсихологія наголошує на тому, що потрібен попередній свідомий глибокий аналіз проблеми (за М. Вертгеймером — “перецентрування проблемної ситуації”).

Процес мислення та його результат, із позиції гештальтизму, істотно залежить від властивостей суб’єкта, який пізнає. Гештальтпсихологи висувають такі вимоги до розумового складу творця:

- не бути обмеженим, осліпленим звичками;
- не лише повторювати те, чого його вчили;
- не діяти механічно;
- не виконувати часткових операцій, діяти вільно, з відкритим для нових ідей розумом реагувати на ситуацію, намагаючись оцінити її.

Гештальтське розуміння процесу мислення має такі вади:

- а) у системі взаємодії проблемної ситуації та суб’єкта другий переважно пасивний, споглядальний;
- б) він ігнорує природну ієрархію зв’язків, що існують у проблемній ситуації, тобто не розрізняє істотні та несуттєві зв’язки між елементами проблеми.

Гештальтисти виділяють такі стадії творчого процесу.

1. Бажання реально зрозуміти ситуацію зумовлює постановку питань.

2. Якась частина “психічного поля” стає критичною, але не ізольованою. Формується глибокий структурний погляд на ситуацію з урахуванням змін у функціональному значенні та групувань елементів. Залежно від вимог до цієї критичної частини індивід приходять до раціонального передбачення, що потребує прямої та непрямої перевірки.

3. На кожному етапі розв’язання проблеми, по-перше, зменшується “неповнота її аналізу”, по-друге — результат досягається за допомогою “осяння” (інсайту).

4. Відкриття (інсайт) можливе лише тоді, коли вчений має певні здібності до сприйняття фактів, здоровий глузд і вміння ставити проблеми, досить могутнє підсвідоме мислення, що доповнює аналіз та “інкубує” рішення.

5. Якщо розвиток науки не дає вченому можливості свідомо вивчити певну сукупність фактів, достатню для виявлення хоча б часткової закономірності в досліджуваних явищах, то ніяка інша структурна цілісність явища не гарантує цього.

6. Із самого моменту утворення підсвідомої картини явища вона неодмінно спрямовує процес мислення вже тому, що існує як активне психічне переживання суб’єкта чи “інтелектуальна інтуїція”.

7. Чисто логічний підхід до вирішення наукових проблем безперспективний.

8. Щоб учений зберіг “відчуття спрямованості” розумової діяльності, він має безупинно працювати над науковими проблемами (насамперед близькими) для отримання логічних і предметних елементів, необхідних і достатніх для підготовки відкриття. Психічне напруження, пов’язане з неповнотою знання якогось явища, зумовлює виникнення своєрідного прагнення до психічної рівноваги.

Отже, гештальтський підхід до вивчення творчого процесу в науці має серйозні методологічні вади, проте він дає змогу досягнути суті проблеми та має велике значення для розвитку цієї галузі психології.

Сучасна психологія творчості продовжує розробляти позитивну спадщину асоціативної та гештальтської психології, прагнучи знайти відповіді на такі кардинальні проблеми: інтимні психологічні механізми творчого акту; діалектика зовнішніх і внутрішніх умов, що стимулюють і гальмують творчий процес; структура й умови розвитку

творчих здібностей і способи їх розвитку; роль факторів, що впливають на творчу діяльність; роль випадковості у творчості; психологічні відносини в малих групах учених та їх вплив на процес творчості.

1923–1924 рр. опублікував свої праці “Психологія творчості” та “Геній і творчість” А. С. Грузенбер. Він розрізняв *три типи теорій творчості*:

1) *філософський тип*, який містить два підтипи: гносеологічний (пізнання світу за допомогою інтуїції) та метафізичний (розкриття метафізичної сутності в релігійно-етичній концепції);

2) *психологічний*, що має два різновиди: зближення з природознавством, пов’язане з розглядом творчої уяви, інтуїтивного мислення, творчого екстазу та натхнення, об’єктивації образів, творчості первісних народів, юрби, дітей, творчості винахідників (евріології), несвідомої творчості (у сні та ін.) і відгалуження психопатології (дослідження геніальності та божевілля, впливу спадковості, алкоголізму, статевих особливостей, ролі марнослава, особливостей психічних хворих і медіумів);

3) *інтуїтивний* з естетичним та історико-літературним різновидом (естетичний полягає в розкритті метафізичної сутності світу за допомогою художньої інтуїції).

Великий науковий інтерес становить праця В. М. Бехтерева “Творчість із погляду рефлексології”, у якій автор розглянув творчість як реакцію на подразник, розв’язання цієї реакції, зняття напруження, породженого цим подразником. Подразник збуджує рефлекс зосередження, а це зумовлює міміко-соматичний рефлекс. Потім зростає енергетичний рівень, пов’язаний з дією судинорухів і гормонів внутрішньої секреції, які збуджують мозкову діяльність. Зосередження разом із міміко-соматичним рефлексом утворюють домінують в мозковій діяльності, яка спричиняє зміни в усіх інших ділянках мозку. За допомогою відтворення минулого досвіду навколо домінянти концентрується весь запасний матеріал, що так чи інакше стосується подразника-проблеми.



В. М. Бехтерев
(1857–1927)

Водночас усі інші процеси мозкової діяльності, прямо не пов’язані з подразником-проблемою, загальмовуються. Матеріал відбирається, аналізується, синтезується. Для будь-якої творчості, за В. М. Бехте-

ревим, потрібен певний ступінь обдарованості та відповідне виховання, що дає змогу сформувати навички роботи. Таке виховання розвиває схильність до виявлення природних здібностей, завдяки чому виникає майже нездоланне прагнення до творчості, об'єкт якої — навколишнє середовище у формі природи, матеріальної культури та соціального оточення (особливо останнього).



С. Л. Рубінштейн
(1889–1960)

С. Л. Рубінштейн уважав, що не можна заперечувати раптовість найбільших відкриттів, але їх джерело — не інтуїція, не своєрідне осяяння, що виникає без усякої праці. Це щось таке, що різко впадає в очі, своєрідна критична точка, яка відокремлює розв'язану задачу від нерозв'язаної. Перехід через цю точку стрибкоподібний. Раптовий, інтуїтивний характер творчої діяльності найчастіше виявляється там, де гіпотетичне рішення очевидніше, ніж підходи та методи, що ведуть до нього (наприклад: “Я вже давно маю мої результати, але не знаю, як я прийду до них”, — сказав якось К. Гаусс).

Це своєрідна антиципація, передбачення підсумку розумової праці, яку потрібно виконати. Але розумова діяльність ученого за розробленою методикою мислення зазвичай систематична, і передбачення — це переважно продукт тривалої попередньої свідомої праці. “Творча діяльність ученого — це творча праця”, — доходить висновку С. Л. Рубінштейн.

Значний вплив на історію й теорію проблеми наукової творчості справили праці І. С. Сумбаєва, у яких уперше в радянської психології запропоновано поділяти людську психіку на свідомість і підсвідомість. На думку вченого, творчий процес у науці та мистецтві має однакові механізми. І. С. Сумбаєв виділив три стадії творчого процесу, близькі до положень П. К. Енгельмейєра:

- 1) натхнення, дія уяви, виникнення ідей;
- 2) логічна обробка ідеї за допомогою процесів відокремлення й узагальнення;
- 3) фактичне виконання творчого задуму.

Інтуїція як мимовільність, уява, фантазія, здогад домінує на першій стадії, коли майбутній результат можна уявити собі без мови й понять, безпосередньо, наочно.

Довго здібності до інтелектуальної творчості досліджували на основі здорового глузду: що вищий рівень розумових здібностей, то більша творча віддача людини; однак виявилося, що ці два показники далеко не завжди корелюють між собою. Минуло чимало часу, перш ніж учені переконалися, що цю проблему неможливо розв'язати за допомогою дослідження тільки здібностей.

Пізніше було розроблено іншу концепцію, яка розбіжності у творчих можливостях ставила в залежність від певного ладу особистості, її мотиваційної структури. Проте мотивацію творчої діяльності при цьому вивчали відособлено від першого напрямку, якому властива зосередженість на операційних моментах.

Роз'єднаність мотиваційного та пізнавального підходів призвела до методологічної кризи у вивченні інтелектуальної творчості.

Передумовою подолання методологічної кризи має бути об'єднання інтелектуального та мотиваційного аспектів дослідження творчості й обґрунтування нового предмета дослідження. Інтелектуальну творчість слід розглядати як багатофакторний, але цілісний об'єкт, який можна вивчати з різних боків різними експериментальними методами для виявлення якоїсь неподільної одиниці, котра має якість цілого.

Дуже поширене означення творчості не за процесуальним аспектом — механізмом, а за результатом — продуктом (створенням нового).

Феноменологія творчості широка та неоднорідна. Одні вчені вважають, що творчість пов'язана лише із соціально значущими відкриттями. Другі наголошують на такому ж безсумнівному творчому характері відкриттів, які людина робить для себе. Треті беруть за основу ознаку алгоритмізації діяльності. Так з'являється поділ на “творчі” та “нетворчі” професії. Згідно з таким означенням, можна бути не майстром, а лише ремісником, але все одно належати до творчої професії. За такого підходу творчість характеризується актом мислення.

Через брак наукової диференціації феноменології творчості означення “творчий” застосовують майже до будь-якого процесу діяльності, крім вузького кола вкрай автоматизованих дій. Немає також єдиного науково обґрунтованого поняття обдарованості.

Соціальна практика й інтуїтивне розуміння того, що творчість і обдарованість містять іще щось, зумовило виникнення нової концепції. При цьому розуміння природи творчих здібностей від прямого ото-

тоження з інтелектом перейшло до їх протиставлення. Відповідно до цього методу творчі здібності існують паралельно загальним і спеціальним, маючи свою локалізацію (фактори дивергентного мислення). Дж. Гілфорд запровадив коефіцієнт креативності Cr , відмінний від IQ — показника інтелекту. Популярності цій концепції додала розробка тестів на креативність.

Проблемні ситуації, як і тестові завдання, обмежують виявлення потенційних можливостей людини вимогою однозначної відповіді. Це обмеження в тестах на креативність можна долати двома способами.

1. Вимогу однозначної відповіді знімають меншою визначеністю типу. Завдання пов'язані насамперед із властивостями асоціативного процесу. На їх виконання може впливати навченість (знання) і сила мотивації випробовуваних, які стимулюють мобілізацію пам'яті для активнішого продукування відповідей, а також розвиток, гнучкість і оригінальність розуму.

2. Можна застосовувати “відкриті” тести без вимоги однозначної відповіді. Але при цьому не можна строго якісно проаналізувати виявлені особливості; можлива лише аморфна оцінка з погляду шаблонності результатів. Вона чисто статистична й багато в чому залежить від експерта. Ототоження творчих здібностей (творчої обдарованості) з “креативністю”, яка розкривається через дивергентність (інтелект, або загальна обдарованість, у цьому разі пов'язаний лише з навченістю й академічними успіхами), і подальше розчарування через малу передбачуваність тестів креативності спричинили виникнення комплексних теорій обдарованості.

Одна з найвідоміших концепцій обдарованості в американській і світовій психології — **теорія трьох кілець Дж. Рензуллі**. У ній обдарованість розглянуто як взаємодію трьох груп людських якостей: інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень, високої захопленості виконуваним завданням і високим рівнем креативності. Дж. Рензуллі акцентує увагу на взаємодії зазначених елементів і їх рівності.

У цій концепції є три дуже важливі аспекти:

- 1) скептичне ставлення до тестів як засобів ідентифікації обдарованості;
- 2) розгляд мотивації не як зовнішньої умови, а ядерного утворення обдарованості разом зі здібностями та креативністю; на жаль,

тут обдарованість — не інтегральне утворення, а результат додавання компонентів;

- З) правильний спосіб розвитку обдарованості — включення в цікаву діяльність.

Як констатують багато дослідників, у психології є певна роз'єднаність у вивченні інтелектуального й особистісного аспектів детермінації творчості, тому що основний спосіб вивчення цього явища зводиться до тестування. Показники креативності, отримані за допомогою спеціальних тестів, з одного боку, далеко не завжди збігаються з проявами творчих здібностей у реальному житті, з іншого — такі дослідження зазвичай чисто практичні, прикладні, бо їх проводять без попереднього глибокого методологічного й теоретичного аналізу досліджуваного явища.

Подолати зазначений розрив можна за допомогою *системного підходу* до вивчення творчого потенціалу особистості. Виходячи з того, що творчість — не тільки багатфакторний, але й цілісний об'єкт, то в ній, як у будь-якій складній системі, можна виділити системотвірний фактор, від якого залежить розвиток і подальші структурні рівні організації всієї системи в цілому. Адекватною одиницею системного аналізу творчості може бути така, що поєднує в собі як інтелектуальні, пізнавальні, так і особистісні, мотиваційні характеристики.

Найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував *Я. О. Пономарьов*. Він розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Вивчаючи розумовий розвиток дітей і розв'язання задач дорослими, дослідник дійшов висновку, що результати досвідів дають змогу схематично подати центральну ланку психологічного інтелекту у вигляді двох взаємопроникних сфер. Зовнішні грані цих сфер можна вважати абстрактними межами (асимптотами) мислення. Нижня межа являє собою інтуїтивне мислення (за нею розміщено сферу строго інтуїтивного мислення тварин), верхня — логічне (за нею розміщено сферу строго логічного мислення — сучасних електронних обчислювальних машин).

Критерій творчого акту — це за *Я. О. Пономарьовим* рівневий перехід: потреба в новому знанні формується на найвищому структурному рівні організації творчої діяльності, а засоби її задоволення — на низьких структурних рівнях. Вони включаються в процес, що проходить на найвищому рівні, і це зумовлює виникнення нового

способу взаємодії суб'єкта з об'єктом та нового знання. Отже, для одержання творчого продукту потрібна інтуїція, а не лише логічні висновки.

Запорукою успішного виконання творчих завдань Я. О. Пономарьов вважає здатність “діяти подумки” завдяки високому рівню розвитку внутрішнього плану дії. Можливо, це структурний еквівалент поняття загальної здатності, “генерального інтелекту”.

Із креативністю можна порівняти дві особистісні якості: інтенсивність пошукової мотивації та чутливість до побічних утворень, що виникають у ході розумового процесу. Я. О. Пономарьов розглядає *творчий акт* як включений у контекст інтелектуальної діяльності за такою схемою: на початковому етапі постановки проблеми активна свідомість, на етапі її розв'язання — несвідоме, а на третьому етапі для добору та перевірки правильності рішення знову активізується свідомість. Словом, якщо мислення споконвічно логічне, тобто доцільне, то творчий продукт може з'явитися лише як щось побічне. Проте це не єдиний варіант процесу.

Як “ментальну одиницю” виміру творчості розумового акту А. О. Пономарьов пропонує розглядати різниця рівнів, що домінують під час постановки та розв'язання задачі, тому що задачу завжди розв'язують на вищому рівні структури психологічного механізму, аніж той, на якому вибрано засоби її розв'язання.



Д. Б. Богоявленська
(1932)

Успішною спробою реалізації системного підходу до дослідження творчості є концепція Д. Б. Богоявленської, яка вважає, що одиницею системного аналізу творчості може бути інтелектуальна активність. Дослідниця означає її як інтегральне утворення, властивість цілісної особистості, що відбиває процесуальну взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів системи в їх єдності. Це виявляється в пізнавальній діяльності, що виходить за межі вимог аналізованої проблемної ситуації.

Д. Б. Богоявленська розглядає поняття “інтелектуальна активність” в аспекті ініціативи. На її погляд, мірою інтелектуальної активності, її найбільш інтимною якісною характеристикою може бути інтелектуальна ініціатива. Розуміючи останню як продовження розумової діяльності за межами ситуативної заданості, не зумовленої

ні практичними нестатками, ні зовнішньою чи суб'єктивною негативною оцінкою роботи, вона бачить у ній адекватне вираження поняття активності.

На великому експериментальному матеріалі Д. Б. Богоявленська показала, що на інтелектуальний компонент системи (насамперед загальні розумові здібності) суттєво впливає мотиваційна сфера особистості, яка може й стимулювати, і гальмувати прояв цього компонента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Голицын Г. А.* Информационный подход в психологии творчества // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. — М.: Наука, 1983. — С. 210–231.
2. *Лихи Т.* История современной психологии. — СПб.: Питер, 2003. — 560 с.
3. *Мартьяненко В. Ф.* Введение в философию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений — Мн.: БГУ, 1986. — 124 с.
4. *Основные* современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. — М.: ТЦ Сфера, 1997. — 347 с.
5. *Роменець В. А.* Психологія творчості: Навч. посіб. — К.: Либідь, 2001. — 288 с.
6. *Силина Т. О.* Некоторые теоретические аспекты психологии творческой деятельности // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 2–3. — С. 122–125.
7. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология: Пер. с англ. — М.: Тривола, 1996. — 600 с.

ТЕМА 3

ВИДИ ТВОРЧОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ЇХ СТИМУЛЯЦІЇ

- *Загальна характеристика видів творчості*
- *Зовнішні та внутрішні бар'єри, що впливають на творчість особистості*

Багато вчених виділяють три види творчості: наукову, технічну та творчість у галузі літератури й мистецтва. Це досить загальна та достатньо вичерпна класифікація, тому В. О. Моляко з урахуванням інших видів людської діяльності виокремлює такі види творчості (рис. 3.1).

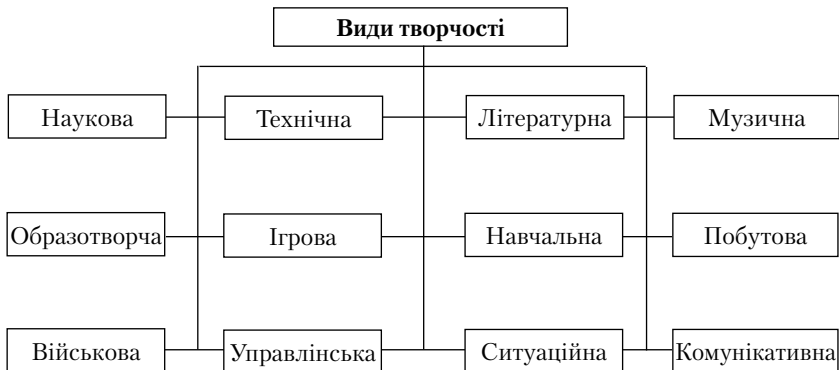


Рис. 3.1

Наукова творчість пов'язана з діяльністю людини в певній галузі науки, наприклад у математиці, фізиці, хімії. Специфіка наукової творчості полягає в домінуванні теоретичного мислення, хоча останнім часом, коли виникло безліч нових наукових напрямів, найчастіше переважає комбіноване мислення — теоретико-практичне. Більше того, можна виділити типові мислення фізика, математика, біолога, історика тощо. Однак ця закономірність властива не тільки науковій творчості.

Технічна творчість спрямована на створення нових машин, пристроїв, деталей і змінення їх функцій. До технічної творчості належать винахідництво, конструювання, архітектура, художнє конструювання пристроїв і раціоналізація процесів, пов'язаних із технікою.

Художню творчість розглядають насамперед не в аспекті створення чогось нового в певній галузі культури, а щодо самореалізації людини-творця.

Здатність до творчості пов'язана з якимось видом діяльності чи навіть культурою загалом. Без цього вона не може актуалізуватися, реалізуватися на практиці. Наприклад, здібність людини до музичної (математичної) творчості постійно оновлює музику (математику), тому не може виникнути лише внаслідок освоєння наявних форм діяльності в цій царині.

На що ж насамперед спрямовано цей творчий дар? Процес розвитку людини в певному розумінні можна назвати “створенням себе” — більш-менш повною реалізацією вищого Я в її самосвідомості та діяльності. Духовний розвиток людини в ідеалі можна вважати стрижнем, єдиною основою будь-яких її істинно творчих проявів у певних галузях діяльності. Тому як один із синонімів вищого Я було запропоновано поняття творчого Я людини.

Здібності до творчості — це не сукупність окремих якостей, кожна з яких сама по собі являє собою якусь здібність. Навпаки, окремі здібності, які слід розрізняти в психологічному портреті вченого чи художника, виявляються властивим йому цілісним ставленням до світу, причому саме завдяки цьому вони й стають здібностями до творчості.

Отже, здібності — це не особлива “частина” психіки, а особливий її стан, в остаточному підсумку — можливо, уся психіка, мобілізована та змінена специфічним ставленням до світу й до самого себе. Від здібностей залежить творча самореалізація людини.

Прагнучи до розширення естетичного досвіду та реалізуючи його в здобутках, людина стверджує не тільки реальність і цінність картини світу, яка відкривається їй, але й власне творче Я, якому доступна ця картина світу.

Художня творчість людини — лише один зі способів зустрітися з творчим Я та реалізувати його в загальнокультурному плані. Єдиним неспецифічним стрижнем різних видів творчості має бути зусилля людини наблизитися до свого справжнього Я, максимально реалізувати його в емпіричній дійсності.

Літературна, образотворча та музична творчість пов'язані з новими здобутками в кожній із цих галузей (наприклад, зі створенням скульптури, написанням роману, вірша, опери).

Ігрова творчість спрямована на участь суб'єкта в грі, де потрібні зміни, нововведення, відгадка, пошук результату. Це може бути й гра маленького дошкільника, який імпровізує з лялькою, і гра професійного актора в п'єсі чи в кіно. Деякі дослідники відносять до ігрової творчості значну частину поведінки людини.

До **навчальної творчості** можна віднести всі види навчальної діяльності із засвоєння нових знань і виконання нових завдань. Така діяльність організована (у дитсадку, школі, інституті, на курсах і т. ін.). Навчальна творчість багато в чому асимілює інші види творчості, особливо в середній школі, бо школярам доводиться імітувати різні види діяльності: наукову, технічну, ігрову, військову тощо.

Військова й управлінська творчість мають багато спільного, тому що вони спрямовані на керівництво колективами людей і їх діяльністю, прийняття рішень у гострих ситуаціях бою, міжособистісних конфліктів і т. ін. Однак ці два види творчості не можна звести до одного типу, бо між ними є й принципова розбіжність: *управлінська творчість* зазвичай спрямована на створення чогось і виконання колективом корисної роботи, а *військова* пов'язана з руйнуванням, знищенням.

Побутова (“домашня”) творчість відіграє надзвичайно важливу роль у нашому житті. Вона пов'язана з вихованням дітей, розподілом бюджету, готуванням їжі, організацією відпочинку тощо. Розв'язання такої домашньої проблеми, як наприклад, розміщення меблів, якщо до цього поставитися серйозно, також може бути творчим завданням: одна справа просто поставити меблі в кімнаті й зовсім інша — раціонально розмістити їх на невеликій площі, щоб ними користувалася вся родина.

Ситуаційна (“життєва”) творчість пов’язана з виконанням завдань, які постають перед людиною поза роботою та домом, наприклад розв’язання задач переходу вулиці з інтенсивним транспортним рухом або пошуку дороги. Згадаємо типове завдання, описане в народних казках, коли витязю на роздоріжжі доводиться вирішувати, куди піти: праворуч, ліворуч або прямо. Такі задачі можуть бути надзвичайно складними, бо час на їх розв’язання може бути обмеженим.

Нарешті, **комунікативна творчість** може проявлятися у різних видах спілкування людей. Є багато її різновидів. Це й творчість оратора, якому зненацька поставили складне запитання, і творчість закоханого, який, імпровізуючи освідчення, відчуває надмірне хвилювання, і творчість у бесіді, творчість учителя тощо. До цього виду творчості належать не тільки її мовленнєві прояви; артист-мім спілкується з публікою зовсім без слів, але якщо він талановитий, то його вплив на публіку не менший, аніж після виголошення натхненного монологу.

Ця класифікація багато в чому умовна, робоча. У реальному житті ми маємо справу переважно не з “чистими” видами творчості, а з їх комбінацією. Так, учителеві приходится діяти не тільки в комунікативній царині, а й виконувати складні управлінські функції, приймати рішення в різних складних життєвих ситуаціях. І, безумовно, він має бути хоча б мінімально здатним до ігрової, наукової й технічної творчості, щоб зацікавити учнів, “підштовхнути” їх до творчості або хоча б виявити в них творчі здібності, розпізнати “творчий почерк”. Це непросте завдання, для виконання якого потрібні особливі вміння, знання та досвід.

Сучасне виробництво постійно ставить перед людиною, яка працює на ньому, певні творчі завдання. Це стосується не тільки керівників підприємств, інженерів, майстрів, але й усіх працівників. Без творчого підходу, систематичної раціоналізації добору та використання матеріалів, технології виготовлення та збирання неможливо підвищити ефективність і якість, збільшити продуктивність праці. Потрібно також повсякденно поліпшувати роботу колективу, налагоджувати робочі комунікації, створювати творчий клімат у колективі. Навіть на таких, здавалося б, нетворчих ділянках роботи, як конвеєр, можливо й варто застосовувати творчі сили. Якщо робітник на конвеєрі зможе сконструювати пристрій, що успішно замінює людини чи полегшує її працю, він розв’яже важливу творчу й водночас економічну задачу. Саме тому слід проводити підготовку до праці, максимально орієнтуючись на творчість.

Термін “творчість” стосується й діяльності особистості, і створених нею цінностей, які з фактів персональної долі людини стають фактами культури. Психологія так само неадекватно пояснює ці відчужені від життя суб’єктів, їхніх шукань і дум цінності, як і нерукотворну природу. Гірська вершина може надихнути на створення картини, поєми чи геологічної праці, проте ці витвори не в більшому ступені стають предметом психології, аніж сама вершина. Науково-психологічному аналізу відкрито щось зовсім інше: способи її сприйняття, дії, мотиви, міжособистісні зв’язки та структура особистості тих, хто її відтворює засобами мистецтва чи в поняттях наук про Землю. Ефект цих актив і зв’язків запам’ятовується в художніх і наукових творах, причетних тепер уже до сфери, що не залежить від психічної організації суб’єкта.

Будь-яке трактування цих цінностей, що вичерпується уявленнями про дію індивідуальної свідомості, неминуче веде до психологізму, руйнує й засади вивчення культури, і саму психологію.

Культура ґрунтується на суспільно-історичних передумовах. Редукція її форм до психодинаміки — асоціації ідей, емоційних комплексів, активів уяви чи інтуїції — перешкоджає проникненню в структуру та власні механізми розвитку цих форм. Було чимало спроб знайти їх корені та закони перетворення у внутрішньому складі особистості, її переживаннях і особливостях реакцій. Виникли різні так звані психологічні школи за межами самої психології — у мовознавстві, соціології, літературознавстві, правознавстві, логіці.

У “Гамлеті”, теорії атомного ядра та будові реактора “закодовано” здібності, ціннісні орієнтації, інтелектуальні акти їх творців. Реалізовано ж ці здібності відповідно до запитів матеріального та духовного виробництва. Унаслідок цього виникає основна колізія психології художньої, технічної та наукової творчості: як вивчення творчої особистості, її духовного потенціалу, внутрішнього світу поєднати з поведінням із предметним буттям культури?

Утілення психічної організації людини у формах цього буття не однорідне, тому й можливість розшифрувати за ними своєрідність такої організації оцінюють по-різному. Результати наукової й технічної творчості відрізняються від плодів художньої творчості, тому що, розглядаючи будову реактора чи постулати теорії відносності, неможливо одержати дані, що належать до психології.

Що ж стосується продуктів художньої творчості, то вважають, що безпосередньо з твору можна отримати психологічну інформацію, бо

він просякнений чимось особистісним. “Знаки” мистецтва самі собою подають звістку й про рухи людського серця, відтворені художником, і про його глибоко персональне ставлення до них.

Якщо, оцінюючи технічні пристрої чи математичні формули, неспеціаліст не може судити про муки, у яких вони народилися, то в художніх текстах помітні сліди зусиль творця. Це можна пояснити, зокрема, тим, що в цих текстах описано образи та переживання осіб, тимчасом як машина чи формула стосуються “безособового” об’єкта. Тому мистецтво відбиває результати процесу пізнання людини людиною, у якому виявляються властивості характеру, стиль поведінки та мислення, пристрасті не тільки зображених героїв, але й автора їх словесних (живописних, музичних та ін.) портретів.

Психолог працює з реальними людьми, але його знання про них збагачуються вивченням образів персонажів, якими їх запам’ятав художник, котрий бере матеріал у вирі справжніх людських пристрастей і відносин. Хіба Г. Рембрандт і Ф. М. Достоєвський розповіли про психічну реальність менше, ніж автори наукових трактатів? Особливо це стосується особистості та її життєвого шляху — тематики, освоєння якої науковим мисленням обернено пропорційне вимогам до психології з боку практики. Давня туга за “цікавою психологією” звертає погляди деяких авторів до мистецтва, спонукуючи їх твердити, що настав час використовувати художні образи як метод психологічного дослідження.

Великих письменників, які осягли діалектику душі, називають великими психологами, але вони явили її світові в особливій формі — художньо-образної реконструкції. Науковий же спосіб пізнання психіки відрізняється від художнього й знаряддями, за допомогою яких він наділяє людей владою над явищами, і соціальною практикою. Нагадаємо відомий афоризм Вільяма Штерна: “Намальовану корову не можна доїти”. Наука, досліджуючи закономірний зв’язок явищ, відкриває можливість керувати ними, змінювати їх перебіг. Хоча психології щодо цього далеко до фізики чи молекулярної біології, поширення властивих їм загальних принципів мислення (насамперед детермінізму) на царину психічного перетворила її на предмет експериментально-теоретичного знання, на відміну від повсякденної свідомості (здорового глузду), мистецтва, релігії, філософії та ін. Наука — один із компонентів культури як цілісного утворення, тому вона системно досліджує культуру, з’ясовує її зв’язки з іншими компонентами. Однак неодмінна умова продуктивного аналізу цих зв’язків — розкриття наукою

власної незамінної ролі в системі компонентів культури. Хоч до чого доторкається рука людини, на всьому залишаються відбитки її життя. Проте якщо вважати їх відображення в пам'ятках культури предметом психологічної науки, то її предмет стає неосяжним, утрачається специфіка. Її зміст розпорошується в міфах і народній мудрості, політичних трактатах і творах художніх геніїв. Сама ж вона за такого розуміння її предмета виявляється чимось довільним, бо згадані породження культури відіграють у її розвитку незрівнянно важливішу роль, ніж елементи наукових знань про поведінку та свідомість.

І художній стиль, і наукова парадигма однаковою мірою детерміновані факторами культури. За виглядом творчого продукту неможливо визначити, як ці чинники активізували інтимні психологічні механізми, що породили його, хоч би як проникливо не вдивлятися в нього. Адже цей продукт відтворює (у формі художнього образу чи наукового поняття) незалежну від суб'єкта дійсність, а не предметно-перетворювальну духовну активність суб'єкта, осягнути яку має психологія творчості.

Досліджуючи проблеми творчості, учені використовують різні терміни. Проте ми маємо бути вдячні природі, що подарувала нам такий феномен. Наскільки бідніше було б наше життя без музики, мистецтва й інших видів творчості!

Історія людства показує безліч прикладів мужності, відданості та безкорисливості дивних людей — першопроходців. У цій славній когорті — імена Леонардо да Вінчі й Мікеланджело, М. Коперника й Дж. Бруно, І. В. Курчатова й С. П. Корольова, П. І. Чайковського й Л. Бетховена, О. С. Пушкіна й Л. М. Толстого та багато інших. Вони не вписувалися в рамки суспільства, у якому жили. Ці люди йшли далі, часто були не зрозумілі та не прийняті, але продовжували почату справу (часто собі на шкоду!), незважаючи на гоніння й інші іспити (зокрема, спроби “купити” їхній успіх і благополуччя).

Великі творці — великі особистості. Хоча неординарні здібності (наприклад, високий інтелект) можуть мати й аморальні люди (здаємо “злих геніїв”, яких в історії чимало), ще ніхто не довів, по-перше, що аморальність сприяє творчості, по-друге, що творчий склад людини та її успіх у діяльності — одне й те саме.

Розглядаючи творчість як продовження пізнавальної діяльності за межами заданої ситуації, можна зрозуміти, як творець виходить за межі дозволеного. Тут багато чого залежить не від енергетичних ресурсів людини (знань, умінь, навичок, мотивів), а від її моральності.

Істинно творчою особистістю може бути захоплена, одержима якоюсь ідеєю людина — учений і музикант, робітник і лікар, двірник і художник, — але їй завжди притаманний високий рівень творчої активності.

Важлива *умова творчості* — сприйняття нових ідей, здатність знаходити й порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатись і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість.

Істотною *суб'єктивною умовою творчості* зазвичай вважають завзятість, наполегливість, уміння забезпечити регулярність і ритмічність розумової праці.

Результативність творчої думки залежить не лише від свідомості, а й від неусвідомлених ідей, імпульсивних здогадок, які виконують функцію поштовху щодо ціннісних асоціацій. Ці й інші чинники творчості породжують розмаїтість теоретичних уявлень про творчий процес.

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

- її особисті ресурси, тобто розум, темперамент, сила тощо;
- “джерела підтримки та керівництва” (різні норми, інструкції, рекомендації), які надають їй можливості орієнтуватись у світі;
- можливості (чи перешкоди) для виконання особистих цілей залежно від соціальної приналежності, раси, віку, статі, а також ситуації у світі (війни, депресії, значні соціальні зміни та ін.);
- власні зусилля особистості, її діяльність.

Природна творча активність людини виявляється в діяльності, зовнішня соціальна форма якої — праця, що охоплює й психічну, і фізіологічну сфери життя.

Людям, які займаються творчістю, доводиться переборювати багато труднощів. Це різні бар'єри, антистимулятори, що в більшому чи меншому ступені негативно впливають на творчий процес.

В. О. Моляко вважає, що до *внутрішніх бар'єрів* можна віднести:

- незібраність, лінощі;
- незацікавленість у роботі;
- хвороби;
- незадовільний психічний стан;
- погані звички;
- робота без режиму;
- невміння організувати свій час;

- негативні якості характеру та мислення.
- Дослідники називають також *зовнішні бар'єри*:
- незручне середовище (наприклад, приміщення);
 - сторонні перешкоди (шум, спека, холод і т. ін.);
 - поганий психологічний клімат у колективі;
 - неадекватна (занижена) оцінка діяльності.

Один із внутрішніх бар'єрів — *фіксація*, тенденція “чіплятися” за неправильні рішення чи не брати до уваги альтернативи. Зазвичай це буває тоді, коли ми накладаємо непотрібні обмеження на наше мислення. Наприклад, як можна посадити чотири маленькі деревця так, щоб кожне з них було на однаковій відстані від інших?

Для цього потрібно насипати пагорб із землі й одне деревце посадити на ньому, а інші три — внизу на однакових відстанях від основи пагорба й одне від одного (рис. 3.2). Розглядаючи лише компонування на рівні землі, імовірно, не вдалося би знайти тривимірне рішення.

Основна властивість обмеженого мислення — *функціональна фіксованість*, нездатність бачити нове застосування знайомих об'єктів, використовуваних певним способом. Якщо ви колись користувалися п'ятикопійечною монеткою як викруткою, то ви переборолі функціональну фіксованість.

Ще один внутрішній бар'єр — *функціональний стереотип*, винайдений К. Дункуром. Той запропонував студентам поставити свічу так, щоб вона могла горіти. К. Дункер дав кожному студентові по три свічі, кілька сірників, картонних коробок, викруток та інших предметів. У половини студентів предмети лежали всередині картонних коробок (рис. 3.3, а), а в інших ті самі предмети, зокрема й коробки, лежали на столі (рис. 3.3, б).

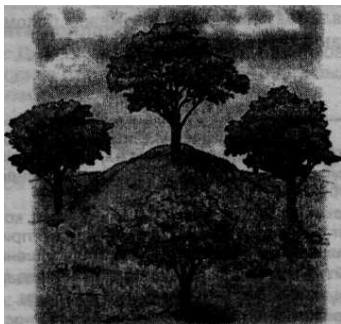


Рис. 3.2

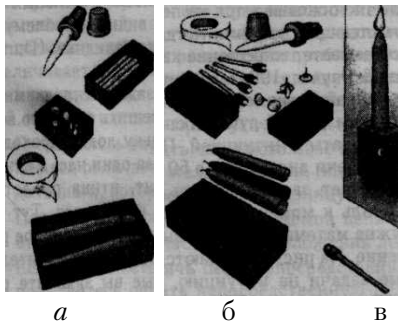


Рис. 3.3

К. Дункер з'ясував, що коли предмети лежать у коробках, то виконати завдання дуже важко, бо коробки сприймаються як ємність, а не предмети, за допомогою яких можна розв'язати задачу.

Розв'язок показано на рис. 3.3, в.

Функціональна фіксованість — це тільки один із психічних блоків, що заважають інсайту. Наведемо приклад іншого бар'єра: стогривнева банкнота лежить на столі, а на ній — купка речей. Як можна забрати банкноту, не доторкаючись до речей і не рухаючи їх? Одне з рішень — висмикнути банкноту з одного краю, а інше — обережно потягнути з протилежних кінців, розірвати банкноту навпіл і витягнути її частини, не перекинувши речей. Багато людей не бачать цього розв'язку, тому що нас учать не псувати гроші.

У ході численних досліджень, присвячених стимуляції творчої активності, учені виявили, що прояву креативності можуть перешкоджати *страх виявитися "білою вороною", схильність до конформізму, моральні заборони, одноманітність розв'язуваних задач*.

Імовірно, що ступінь прояву творчих здібностей залежить не тільки від обдарованості особистості, але й від внутрішньої та зовнішньої мотивації.

Під *зовнішньою мотивацією творчості* розуміють реакцію соціального оточення, як позитивну (заохочення увагою, визнання, схвалення, а також матеріальну винагороду), так і негативну (різку критику, покарання). При цьому значущість зовнішньої мотивації найповніше виявляється лише тоді, коли вона виходить від референтної групи. Істотність впливу зовнішньої мотивації прямо залежить від рівня внутрішньої мотивації, тобто що менша внутрішня мотивація, то істотніше виявляється зовнішня.

На підставі аналізу результатів досліджень можна виділити *фактори, що впливають на рівень внутрішньої мотивації до творчості*:

- інтеріоризовані особистістю ціннісно-орієнтовані установки;
- самооцінка;
- стабільність емоційного стану.

Стимулювання прояву креативності можливе в разі зовнішнього впливу на зазначені фактори, хоча, звичайно, такий вплив не гарантує повного розкриття творчого потенціалу.

М. Глейтман, А. Фрідлунд, Д. Райсберг виділяють інші психічні блоки та фіксації, що можуть перешкодити виконанню завдання:

1) *емоційні бар'єри*: заборони та страх бути смішним або помилитися, нетерпимість до двозначності, надмірна самокритика (архітектор

боїться спробувати новий незвичний дизайн, бо побоюється, що колеги вважатимуть його легковажним);

2) *культурні бар'єри*: думка про те, що фантазія — це гаяння часу; що грайливість властива тільки дітям; що розум, логіка й числа сприяють, а почуття, інтуїція, задоволення й гумор перешкоджають розв'язанню проблем (корпоративний менеджер хоче вирішити проблему, пов'язану з бізнесом, але лютує, коли працівники його маркетингової групи жартують щодо можливих рішень);

3) *засвоєні бар'єри*: норми застосування (функціонального використання) значень, можливостей і табу (у кухаря немає напихваті чистої миски, і він не хоче скористатися для готування суміші скорідкою);

4) *бар'єри сприйняття*: звички заважають визначити важливі елементи завдання (художник-початківець зосереджено малює вазу з квітами й не бачить “порожнього” простору навколо вази як частину композиції).

Наші знання про мислення людини ґрунтуються здебільшого на безпосередньому вивченні того, як люди розв'язують проблеми. Однак ми чогось можемо навчитися й у машин, тому що розв'язки проблем, пропоновані нам комп'ютером, — це цікава “лабораторія” перевірки ідей і уявлень про те, як ми думаємо.

Як зовнішні, так і внутрішні бар'єри частково дублюються та перекриваються; вони мають багато спільного в психологічному відображенні. Для їх подолання на шляху до успішної творчості потрібні загальні та спеціальні психологічні заходи. Загальні заходи — це поліпшення зовнішніх умов творчої праці: створення незалежних умов на робочому місці, поліпшення відносин у колективі, уважніше ставлення до творчих фахівців.

Порядок, стрункість, краса, погодженість сприяють творчості. На думку відомого авіаконструктора А. М. Туполева, некрасивий літак не може літати. Можна з упевненістю твердити, що висока культура виробництва, краса виконання — основа та неодмінна умова творчої праці. Комфорт, звичне оточення сприяють творчому стану людини, а шум і вібрація гнітюче діють на все живе — на рослини, тварин і людину. Відомо, що в невеликій, затишній кімнаті людина плідніше працює, ніж у величезному залі з великими вікнами та високою стелею, де вона почуває себе маленькою та закинутою. Настрій і творчий запал за таких умов зазвичай знижуються.

Важливу роль в організації творчої праці відіграє **колір** інтер'єра. Людина здатна розрізняти 121 кольоровий відтінок. Кольори бувають холодні й теплі, заспокійливі та дратівливі. Треба враховувати й кольорову залежність. Наприклад, гарячі цехи фарбують у холодні тони (блакитний, синій, фіолетовий), що створює ілюзію охолодження. Кнопки фарбують у червоний колір, щоб привернути до них увагу. Сприятливо впливають на людину жовто-зелені тони. Вони підвищують гостроту зору, поліпшують дихання, кровообіг і слух.

Кольори можуть не тільки зумовити певний настрій, але й впливати на органи чуття. Люди, знайомі з енергетикою кольору, можуть використовувати її в багатьох життєвих ситуаціях, зокрема вибираючи кольори одягу й інтер'єра квартири чи офісу. Кольори так впливають на людину:

- білий сприяє відпочинку та розслабленню;
- сірий вважають нейтральним, носієм таємниці;
- чорний має бути ідеально чистим, він схиляє до сну та спокою;
- фіолетовий сприяє довірливості;
- зелений — символ росту, руху, сталості в смаках;
- червоний — колір енергії, сили, напористості, влади та любові;
- коричневий — колір стабільності й емоційності юрби, водночас схиляє до затишку;
- жовтогарячий потрібний тим, хто важко сприймає нове;
- жовтий колір дратівливий, не даремно його називають кольором зради;
- блакитний — колір прохолоди, він заспокоює нерви, знімає біль;
- синій — діловий колір, зменшує зайву емоційність.

Віддаючи перевагу якомусь кольору, ми створюємо сприятливу для себе атмосферу.

За допомогою дослідження кольорових плям можна виявити всю гаму людських емоцій. Творча людина найчастіше мислить кольоровими плямами, складаючи значеннєвий ряд символів, що ведуть до реалізації задуму.

На організм людини, її діяльність великий вплив справляють **запахи**. Вони можуть регулювати фізичну силу, підвищувати чи знижувати слух і зір, кров'яний і внутрішньочерепний тиск, температуру тіла, а також змінювати ритм дихання та пульс. Позитивно впливають приємні, нерізкі запахи за малої концентрації їх у повітрі (запахи саду, поля, лісу).

Запахи називають повітряними вітамінами, бо вони приємні, цілюще впливають на нервову систему, зумовлюють приємні асоціації й тим самим підвищують творчі можливості та поліпшують настрій людини.

Позитивно впливає на натхнення *музика*. Дослідження показали, що музика В. Моцарта підсилює приплив творчої енергії, а рок-музика й подібні їй — послаблюють. Світломузика впливає на творчі асоціації.

Усі зазначені ефекти окремо й у комплексі впливають на натхнення й інтерес до творення. Будь-яка творча людина, закінчивши роботу, відчуває естетичну насолоду, радість і задоволення.

Розглянемо тепер *спеціальні методи стимуляції творчої діяльності*:

- 1) розширення знань працівників і підвищення їхньої психологічної культури;
- 2) формування критичного ставлення до інформації;
- 3) консультації, обговорення результатів роботи з іншими фахівцями, коли виникають ускладнення;
- 4) організація спеціального стимулювання, тренування мислення та здібностей працівника психологами із залученням кваліфікованих фахівців у кожній галузі творчої діяльності (однак не слід думати, що такий тренінг може замінити розвивальну роль самої діяльності);
- 5) формування мотивації, інтересу працівників до діяльності, бо особи, зацікавлені у своїй роботі, набагато перевершують у творчості тих, хто байдужий до неї. Творчі завдання можуть пробуджувати інтерес, якщо вони нові. Інтерес зазвичай зменшується, коли людині доводиться виконувати одноманітну роботу;
- 6) розвиток духовної культури;
- 7) формування вміння переводити увагу. Кожен працівник має добре знати закономірності стомлюваності, уміти правильно організовувати свій відпочинок. Але у творчій роботі іноді буває інакше. Якщо виникають ускладнення, доводиться годинами та днями, а то й тижнями та місяцями займатися вирішенням якогось одного питання. Тоді потрібно відходити від теми, переключатися на іншу роботу, просто відпочивати. Часто після перепочинку рішення приходить майже відразу, ніби саме собою.

До стимулювальних умов творчості багато вчених відносять створення сприятливого клімату в колективі. Наприклад, академік А. Ф. Іоффе висував такі вимоги до організації роботи:

- добір у колектив талановитих людей, які прагнуть знань;
- демократичність, простота й принциповість керівника;
- відверте схвалення успішної праці підлеглих і вміння науково аргументувати, що вони щось зробили неправильно;
- надання більшої самостійності підлеглим;
- оптимальна чисельність колективу (не більше 12, краще 3–6 чоловік);
- здорова конкуренція в колективі;
- підтримка конструктивної критики з боку всіх членів колективу;
- урахування кваліфікації, особливостей інтелектуальних здібностей і особистісної сумісності людей під час формування групи.

Отже, *стимуляція творчості* — це не тільки застосування спеціальних методів активізації розумової діяльності, а й організація умов праці, уважне та турботливе ставлення до працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адамер Ж. Исследование в психологии процесса изобретения в области математики. — М.: Просвещение, 1970. — 151 с.
2. Арнаудов М. Психология литературного творчества. — М.: Знание, 1997. — 124 с.
3. Беркин Н. Б. Общие проблемы психологии искусства. — М.: Прогресс, 1998. — 244 с.
4. Варрки Н. А., Калинина Р. Р. Программа творческо-эстетического развития дошкольников. — СПб.: Речь, 2002. — 168 с.
5. Волощук І. Організаційні форми надання додаткових послуг обдарованим школярам: зарубіжний та вітчизняний досвід // Освіта і управління. — 2002. — № 3. — С. 158–168.
6. Громов Е. С. Природа художественного творчества. — М.: Прогресс, 1984. — 316 с.
7. Громов Е. С. Художественное творчество. — М.: Политиздат, 1970. — 263 с.
8. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества. — М.: Академический Проект, 2003. — 304 с.
9. Кедров Б. М. О творчестве в науке и технике. — М.: Наука, 1987. — 192 с.

10. *Кедров Б. М.* О теории научного открытия // Научное творчество. — М.: Наука, 1969. — С. 78–82.
11. *Корсунский Е. А.* Психология литературного творчества. — М.: Высш. шк., 1983. — 83 с.
12. *Левченко О. А., Деревянко К. В., Левченко А. Е.* Творчество и крeатотерапия. — Луганск: Изд-во Восточноукр. гос. ун-та, 1998. — 307 с.
13. *Рождественская Н. В.* Психология художественного творчества. — СПб.: Языковой центр, 1995. — 270 с.

ТЕМА 4

ПОНЯТТЯ ПРО ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС

- *Рівні творчого процесу*
- *Творчий потенціал*
- *Структура творчого процесу*

Творчість як процес проходить на різних *рівнях*: несвідомому, рівні підсвідомості, свідомості та надсвідомості. Кожний із цих рівнів має свою специфіку творення, механізмів творчості та характеру її продуктів. Найвищий рівень розвитку творчості — взаємодія між зазначеними її рівнями, коли “креативне поле” захоплює всі ділянки мозку.

Поняття **несвідомого** містить у собі сукупність психічних утворень, процесів і механізмів, у функціонуванні та впливі яких суб'єкт не віддає собі звіту. Цим терміном характеризують індивідуальну та групову поведінку, дійсні цілі та наслідки якої не усвідомлені й за своєю функцією можуть бути прирівняні до інстинктів. Несвідоме психічне може бути зумовлене такими *чинниками*:

- філогенетичним досвідом людства, що базується на глибинних законах життя, етапах еволюційного процесу та генетичній пам'яті, у якій зберігається попередній досвід;
- індивідуальним несвідомим потягом до певних видів діяльності на основі природних навичок, зокрема здібностей до неї.

Збереження такого глибинного досвіду лежить в основі формування багатьох навичок та виявлення потреб у різних видах діяльності.

До індивідуального несвідомого належить досвід раннього дитинства, коли на рівні несвідомого закладаються основи емоційних, волевових та інтелектуальних якостей людини та відбувається активна

адаптація до середовища. До структури індивідуального несвідомого входять нейрофізіологічні задатки й особливості темпераменту, які являють собою “найтвердіші” утворення та найменше піддаються змінам.

Творчість на рівні підсвідомості виникає на основі індивідуального досвіду та сформованих у мозку психічних конструктів, які інтегрують у собі неусвідомлений досвід раннього дитинства, вироблені навички й уміння, зумовлені природними задатками, життєвими соціальними нормами та характером взаємодії із середовищем, що пройшли через свідомість.

Підсвідомість створює стереотипи мислення, поведінки й відносин, стійкі характеристики особистості, що стандартно виявляються в певних ситуаціях.

Якщо у творчий пошук включається свідомість, то підсвідомість долучається до неї.

Свідомий рівень творчості має власний особливий інструмент — логічні операції. Ці операції (аналізу, синтезу, абстракції й узагальнення), а також форми мислення (поняття, судження, висновки), спрямовані на пізнання реальності, зумовлюють не тільки відкриття нових закономірностей, але й винаходи, створення нових продуктів.

В основі вищих проявів творчості лежить **надсвідоме**. Це неусвідомлювані первісні етапи будь-якого виду творчості, народження геніальних здогадів, раптових осяянь. Надсвідоме зводить усі рівні роботи мозку до рівня *інтуїції* — одномоментного пізнання цілого.

Внутрішнім змістом творчості можна вважати динамізм усіх якостей і властивостей людини в творчому акті. Такий динамізм становить основний зміст поняття, яке називають **творчим потенціалом**. Його пов'язують переважно з усвідомленням діяльнісних засад буття індивіда, під яким розуміють силу, здібності, потенційні можливості, енергію. Реальність, яку відображено в терміні “творчий потенціал”, поєднує в собі природне (об'єктивне) та соціальне (суб'єктивне), внутрішнє та зовнішнє, статичне та динамічне. Творчий потенціал фіксує суперечність як джерело можливого саморозвитку явища. Він характеризує потенційну енергію суб'єкта творчості, його силу й міць. Таким суб'єктом може бути людина, колектив, народ, суспільство тощо.

Творчий потенціал як цілісна якість людини, соціальної за своєю сутністю, виникає в процесі соціалізації та проявляється у творчій активності людини.

У **творчій активності** можна виділити такі складові:

- **загальні властивості**, зумовлені фізіологічною природою людини (наприклад, темперамент);
- **індивідуальні властивості** психічних процесів (відчуття, сприйняття, уява, мислення, емоції, пам'ять, воля).

Виявлення цих властивостей у певних видах діяльності дає можливість визначити рівень розвитку природних здібностей і спрямованої творчої активності як цілісної якості особистості.

Сутність творчої активності особи не можна визначити через її природні сили. Для перетворення творчої активності на особливу якість людини потрібні відповідні умови.

Творчий процес проходить поетапно. Він поділяється на три **фази**: пускову (спонукальну та підготовчу), пошукову та виконавчу. Кожна з них має свою специфіку щодо виникнення, тривалості продуктів і показників творчості.

Перша фаза характеризується інтелектуальною ініціативою — умінням самостійно бачити та ставити проблеми. Під час неї виявляються індивідуальна готовність до творчості, розвиненість пізнавальних процесів, емоційна готовність, потреба в напруженій діяльності. Вимоги цієї фази становлять програму розвитку творчих здібностей, цільову матрицю творчого процесу. На побудову програми спонукають внутрішні та зовнішні фактори, залежно від яких проходить підготовчий процес, що породжує ідею, задум.

Друга фаза починається з гострого бажання втілити задумане. Вона проходить у пошуку засобів для його реалізації та закінчується їх відшукуванням, ухваленням рішення щодо конкретних способів утілення.

На *третьій фазі* відбувається реалізація задуманого, контроль над проміжними результатами та корекція способів виконання, критична оцінка продукту.

У процесі творчості потрібно вміти перетворювати енергію з однієї форми на іншу. Це основа **механізму творчості**. Під механізмом у психології розуміють сукупність засобів та інструментів мислення, почуттів, уяви та психомоторики для збирання чи обробки інформації та виконання роботи.

За допомогою механізмів творчості людина здатна сприймати, відтворювати, перетворювати й засвоювати матеріал, користуватися ним як інструментом дій. Людина здатна на творчу роботу. Сутність механізму творчості схематично показано на рис. 4.1.

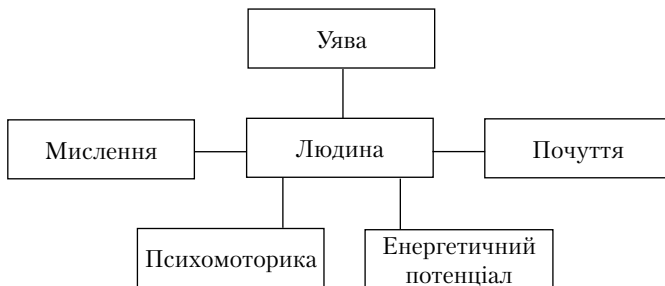


Рис. 4.1

У науці кожен компонент механізму творчості вивчають окремо, а в реальній творчій діяльності все навпаки: механізм творчості — неподільна цілісність, у якій компоненти можуть працювати разом, підсилювати один одного чи припиняти діяльність.

Унаслідок процесу творчості виникає оригінальний, об'єктивно цінний і самодостатній продукт. **Продуктами творчості** можуть бути відкриття, винаходи, художні образи.

Відкриття — це процес і результат виявлення того, що існує в природі, суспільстві чи людині. Бувають відкриття для себе, близьких і для людства. Людина сприймає його як рідкісну удачу. Про деякі відкриття відразу дізнається весь світ, однак буває, що люди не помічають відкриття.

Винахід — це створення нових предметів, технік і технологій (для себе, оточення та людства) з природних речовин.

Художні образи допомагають пізнавати душу іншої людини та вдосконалювати свою.

Одну з перших спроб розкрити етапи творчого процесу зробив російський інженер П. К. Енгельмейер. Він запропонував термін “*еврилогія*”, який охоплює цілісний процес творчості — від першої іскри задуму до його реального втілення.

Глибокий аналіз структури творчого процесу, його етапів, а також співвідношення в ньому свідомого та несвідомого провели Г. Гельмгольц і А. Пуанкаре.

Фізик, фізіолог і психолог *Г. Гельмгольц* так писав про методи своєї творчої роботи: “...для мене завжди були приємні ті сфери діяльності, у яких робота не залежала від випадковостей і “щасливих” думок. Але оскільки мені часто доводилося потрапляти в неприємне становище, то треба було чекати щасливих думок, і я нагромадив

певний досвід, який, мабуть, буде корисним і для інших щодо того, де й коли вони приходили до мене. Досить часто вони вкрадались у моє мислення так, що спочатку їх важливість не усвідомлювалась, і потім часто не можна було відтворити, як вони з'явилися. Вони просто виникли, і це все, що я можу сказати. Але в інших випадках вони з'явилися зненацька, без будь-яких зусиль з мого боку, як натхнення... Вони ніколи не приходили за письмовим столом і тоді, коли мозок був утомлений. Завжди треба було насамперед вивчити цю проблему до такої міри, щоб пам'ятати про її гостроту та складні аспекти й мати можливість осягнути їх без нотаток. Довести справу до такого стану без довгої попередньої праці зазвичай неможливо. Утім, коли втомі від цієї роботи минає, можна прийти в стан повної фізичної свіжості та хорошого самопочуття, перед тим як виникнуть хороші ідеї. Часто вони з'являються ранком, коли я просинаюся. Про це говорили й В. Гете в часто цитованих творах, і К. Гаусс. Такі думки здебільшого приходять під час прогулянок горами в сонячну погоду. Мінімальна частка алкоголю знищує їх”.

Математик А. Пуанкаре старанно записав умови, у яких він зробив деякі зі своїх відкриттів. Його спостереження збігаються з думками Г. Гельмгольца, але він додав деякі теоретичні міркування: “Роль несвідомої роботи в математичних відкриттях здається мені незаперечною... Часто, коли людина працює над якимось складним питанням, вона спочатку не досягає нічого. Потім вона відпочиває та знову сідає за стіл. Упродовж першої півгодини нічого не знаходить, але потім вирішальна ідея відразу спадає їй на думку... Свідома праця виявляється більш плідною тому, що її було перервано, і відпочинок відновив силу та свіжість розуму. Але вірогідніше, що відпочинок був заповнений несвідомою роботою... Вона неможлива, а інколи неплідна, якщо їй не передував і за нею не наставав період свідомої праці. Такі раптові натхнення ніколи не можна викликати навмисне. Вони приходять після кількох днів вольових зусиль, які здавались абсолютно безплідними...”.

На основі описаних спостережень за власним творчим процесом та інших дослідів у психології виділено такі **етапи творчої праці**:

- інтенсивне ознайомлення з проблемою;



А. Пуанкаре
(1854–1912)

- відпочинок, або, рідше, несвідома робота, що відповідає визріванню думки;
- перерва та розробка нової ідеї.

Пізніше в психології стала популярною **чотиристадійна теорія творчого мислення**, створена Г. Воллесом, яка містить такі стадії:

- підготовка;
- визрівання (інкубація);
- натхнення (осяяння);
- перевірка істинності.

Психолог Е. Гетчинсон провів інтерв'ю з 250 знаменитими мислителями Англії й Америки, чиї досягнення визнано без сумніву творчими. Проаналізувавши ці інтерв'ю, учений запровадив поняття систематичного мислення та творчого інсайту.

Систематичному мисленню властиві об'єктивність, чітке визначення проблеми та методу, розміркованість, методичність, повільність; при цьому емоції та фрустрація (стан людини, коли вона відчуває, що не може досягти поставленої мети) майже непомітні. Усвідомлення логічних відношень і застосування законів асоціативного мислення досягають максимуму, а можливість уникнення помилок — мінімуму. Перша стадія творчої праці схожа на останню конструктивністю, розвитком, а також критичністю, стриманістю, обережністю. Оригінальність систематичного мислення полягає в прямому та свідомому використанні минулого досвіду.

У психології *інсайт* розуміють як момент осяяння, здогаду, раптового розуміння. Вирізняють *чотири стадії творчого інсайту*:

- *стадію підготовки, або орієнтації*, якій властиве тривале зосередження на проблемі;
- *стадію фрустрації*, на якій людина тимчасово не розв'язує проблему та замість цього робить щось інакше. Цій стадії властиві емоційна напруженість, неспокій, іноді почуття приниженості та слабкі психоневротичні симптоми. Творець, відчуваючи виснаження, відпочиває. Раптом несподівані стимули зменшують психічну напруженість і стрімко наближають наступну стадію;
- *період або момент інсайту*, який не можна передбачити. Він супроводжується потоком альтернативних ідей і швидкою їх реалізацією. Інтенсивно виявляються здібності та реакції, які раніше були неможливими;

- *стадія перевірки, розробки, оцінки* за допомогою технічних і експліцитних (зрозумілих, чітких, практичних) правил. Реальність робить ідеї, що виникли в період інсайту, значущими та соціально цінними.

У подальших дослідженнях було доведено, що недоцільно чітко відокремлювати етапи творчості один від одного.

Наприклад, *І. Ейндговен* та *В. Вінаке*, вивчаючи творчий процес у живописі, критикували теорію чотирьох стадій і зазначали, що дані треба одержувати не на основі самоспостереження видатних людей, а в суворих лабораторних умовах. Немає чітко відокремлених ступенів творчого процесу.

Учені просили художників виконати в умовах лабораторії ілюстрацію до нового вірша. *І. Ейндговен* спостерігав за створенням ілюстрацій і кожні п'ять хвилин записував дані свого експерименту. З'ясувалося, що етапи підготовки, інспірації та верифікації так накладаються один на одного в часі, що було б точніше говорити про складний процес, а не про стадії творчого мислення. Зокрема, немає достатніх аргументів щодо наявності стадії визрівання й не можна довести, що тимчасове припинення роботи над складною проблемою допоможе розв'язати її.

Таку саму думку обстоював і *Б. Гізелін*, який перевірив теорії стадій творчого процесу, запропоновані *А. Пуанкаре* та *Г. Воллесом*, і дійшов висновку, що погляд, згідно з яким творчий процес — це серія дискретних станів, виявляється надто поверховим, щоб мати достатню цінність. *Б. Гізелін* вважає, що творчий процес слід розглядати як єдину дію цілісної психіки, гру цілісної енергії. Уся суб'єктивна сфера творця активізується в процесі створення нових структур і конфігурацій.

Хоча критика теорій відокремлених стадій творчого процесу небезпідставна, проте не можна заперечити того безсумнівного факту, що творчість — це процес, який розвивається в певному часі та має якісно виражені стадії (етапи).

У сучасній психологічній літературі описано модифікації класичних поглядів. Наприклад, *І. Сумбаєв*, досліджуючи наукову творчість, визначає *три етапи творчого процесу*, аналогічні тим, які розглянуто в теорії *П. Енгельмейєра*:

- натхнення, дія уяви, виникнення ідеї (на цьому етапі переважає підсвідоме, інтуїція);

- логічне опрацювання ідеї за допомогою процесів узагальнення й абстракції;
- фактичне виконання творчого задуму.

На другому та третьому етапах переважає логічне мислення та свідоме вольове зусилля.

Французький дослідник *Ж. Ефель* тлумачить творчість як здатність утворювати нові комбінації для розв'язання складних проблем, у зв'язку з чим він розглядає *чотири динамічні стадії творчого процесу*:

- підготовка;
- визрівання;
- інсайт;
- перевірка.

Я. О. Пономарьов визначив схожі етапи творчого процесу, які в психології вважають класичними (рис. 4.2).

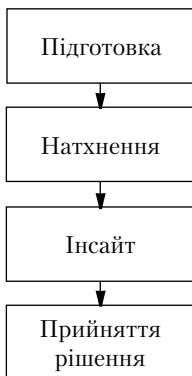


Рис. 4.2

Можна виокремити інші етапи творчого процесу — задум і його втілення.

Специфічні риси творчості виявляються в діях, спрямованих на створення нових продуктів, які являють собою суспільно цінну ідею. У виникненні, конкретизації та матеріалізації важливу роль відіграє уява. Ідея розвивається не сама по собі, а тією мірою, якою вона втілюється в образ. Розкрити єдність чуттєвого та раціонального аспектів образу, способи його втілення означає зрозуміти істотні особливості творчого процесу.

У виникненні задуму образу, його ідеї можна виокремити три взаємопов'язані *етапи*:

- абстрактний задум;
- імпровізація;
- конкретний задум.

Абстрактний задум іще не відбиває чіткої спрямованості в розвитку образу. Щоб це стало можливим, у творчому процесі слід застосувати як чуттєвий, так і раціональний “будівельний матеріал”.

Творчі пошуки такого матеріалу мають вигляд *імпровізації*. Сприятливі умови для неї створюють заохочувальні питання, особливо тоді, коли вони стосуються осмислення та наочно-чуттєвого уявлення елементів образу, бо взаємний перехід чуттєвого та раціонального аспектів формованого образу (в імпровізації вони набирають вигляду міркувань і живопису) являють собою рушійні сили фантазійного процесу.

Такий перехід — один із природних способів виникнення імпровізації, виявлення внутрішніх її зв'язків, конституювання. Уривчастий, стрибкоподібний характер імпровізації, поліаспектні пошуки елементів образу та зв'язків між ними — оптимальні умови продуктивності імпровізації. Коли вичерпано фантазії в роботі над одним фрагментом образу, відбувається стрибок до другого, третього і т. д., а потім — знову повернення до попереднього, на певний час залишеного фрагмента. Так уточнюється структура образу. Визначення загальної ідейної спрямованості образу та закінчення імпровізації свідчать про цілеспрямований продуманий добір його рис. Це ефективний спосіб побудови образу. Перший варіант схематичний, другий — більш визначений, яскравіший. Останній, поглиблений варіант значною мірою являє собою творчий синтез попередніх. У такому синтезуванні імпровізацій виникає *конкретний задум*. На його основі постають образи дійсності, утілені у творі.

Узагальнивши зазначені підходи до виділення основних етапів творчого процесу, можна визначити загальну *психологічну структуру творчої діяльності*. Початком творчого акту можна вважати виникнення стану потреби, зацікавленості та прагнення до розв'язання проблеми.

Потреба у творчості стимулює формування творчого задуму. При цьому можуть знадобитися додаткова інформація, знання, думки, враження. Це потребує зосередження зусиль. Якщо задачу не розв'язано, часто настає “інкубація”, “виношування” задуму чи ідеї, зовнішній відхід від проблеми, переключення на іншу діяльність. Підсвідомо сформований новий інтегральний образ усвідомлюється або раптово

(інсайт), або за допомогою низки творчих актів. Обов'язковий при цьому логічний розрив, стрибок у мисленні може мати різну якість та інтенсивність. Для перевірки знайденого розв'язку потрібен високий рівень особистісної сформованості людини — добре розвинена рефлексія, вольові якості. Це дає змогу порівнювати творчий продукт із внутрішнім зразком-еталоном, відчувати задоволення чи незадоволення своєю творчістю. Іноді одержаний творчий продукт може віддатися від свого творця та розпочати самостійне існування, коли його оцінюють інші. До речі, думки автора й оцінювачів можуть не збігатися; часто автор вважає найкращою роботу, не визнану критиками.

Отже, творчий процес поєднує в собі нормативні й евристичні компоненти. Він розпочинається тоді, коли неможливо знайти рішення тільки логічними засобами, і його шукають за допомогою гіпотез, припущень, інтуїції, здогадок. Продукт творчості не суперечить логіці, оскільки багато вчених трактують інтуїтивне осяяння, інсайт (кульмінацію творчого акту) як “згорнуту логіку”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Бескова И. А.* Как возможно творческое мышление? — М.: Просвещение, 1993. — 195 с.
2. *Библер В. С.* Мышление и творчество (введение в логику мысленного диалога). — М.: Политиздат, 1975. — 242 с.
3. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов-н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. — 173 с.
4. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. — М.: Наука, 1983. — С. 182–195.
5. *Брушлинский А. В.* Воображение и творчество // Проблемы научного и технического творчества. — М.: Знание, 1967. — 144 с.
6. *Буш Г.* Диалектика и творчество. — Рига: Автос, 1985. — 318 с.
7. *Волощук І. С.* Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. — К.: Педагог. думка, 1998. — 160 с.
8. *Вульфсон С. И.* Уроки профессионального творчества. — М.: Академия, 1999. — 160 с.
9. *Галин В. С.* Личность и творчество. — Новосибирск: Новосиб. кн. изд-во, 1989. — 128 с.

10. *Герасимов В. Г., Орлов И. Н., Филиппов Л. И.* От знаний — к творчеству (становление личности). — М.: Изд-во МЭИ, 1995. — 228 с.
11. *Голованов Я.* Этюды об ученых. — 2-е изд. — М.: Молодая гвардия, 1976. — 416 с.
12. *Клепиков О. І., Кучерявий І. Т.* Основи творчості особи. — К.: Вища шк., 1996. — 294 с.
13. *Клепиков О. І.* Творчість: істина, краса, благо. — К.: Вища шк., 1991. — 46 с.
14. *Козырева А. Ю.* Лекции по педагогике и психологии творчества. — Пенза: Феникс, 1994. — 338 с.
15. *Кун Д.* Основы психологии: все тайны поведения человека. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 864 с.
16. *Лейтес Н. С.* Способности, труд, талант // Педагогика и психология. — 1984. — № 4.
17. *Лук А. Н.* Мышление и творчество. — М.: Прогресс, 1976. — 144 с.
18. *Лук А. Н.* Психология творчества. — М.: Наука, 1978. — 127 с.
19. *Мерович М. И., Шрагина Л. И.* Технология творческого мышления. — Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. — 430 с.
20. *Моляко В. А.* Психологические проблемы творческой одаренности. — К.: Вища шк., 1995. — 52 с.
21. *Полуянов Ю. А.* Воображение и способности. — М.: Знание, 1982. — 201 с.
22. *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976. — 279 с.
23. *Психология одаренности: проблемы, структура, показатели: Сб. статей / Под ред. М. А. Холодной.* — К.: Укр. центр творчества детей и юношества, 1996. — 96 с.
24. *Психофізіологічні основи творчості: Конспект лекцій з курсу “Основи педагогічної творчості вчителя” / Уклад. Н. В. Гузій.* — К.: УДПУ, 1995. — 18 с.
25. *Пушкин В. Н.* Эвристика — наука о творческом мышлении. — М.: Знание, 1967. — 98 с.
26. *Розет И. М.* Психология фантазии. — Минск: Универ, 1991. — 516 с.
27. *Роменець В. А.* Психологія творчості — К.: Либідь, 2001. — 288 с.
28. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. — М.: МГУ, 1984. — 270 с.

ТЕМА 5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

- *Поняття про творчу особистість*
- *Творчі здібності та їх структура*
- *Креативність особистості та її характеристика*

Хоча немає єдиного означення особистості, учені виділили основні її структурні складові. А. В. Петровський вважає, що особистість — це людина як суспільний індивідуум, суб'єкт пізнання й активного перетворення світу, розумна істота, що має мову та здатність до трудової діяльності. Багато дослідників (Б. Г. Анан'єв, Г. С. Костюк, К. К. Платонов та ін.) схильні виокремлювати саме пізнавальні функції особистості, її активність, свідомість, ставлення до навколишнього світу, праці, інших людей і т. ін. Л. І. Божович пов'язує поняття особистості з рівнем загального розвитку людини, зауважуючи, що особистість здатна керувати своєю поведінкою та діяльністю, а в певному ступені й своїм психічним розвитком.

Особистість реалізується у творчості. Тому кожній людині потрібні мужність, упертість, віра в себе та своє покликання, щоб якнайповніше виявити себе у творчості. **Творча особистість** — це людина, яка має високий рівень знань і вміє відкинути звичайне, шаблонне. Для творчої особистості потреба у творчості нагальна й неодмінна.

Людина, яка займається творчою діяльністю, веде особливий стиль життя. Її зв'язки з навколишнім світом і людьми багаті й різноманітні, вона багатозначно сприймає всі явища дійсності. Психологи називають такий стиль життя *творчим стилем діяльності*, або творчою активністю. Так, *Н. Ю. Посталюк* розглядає творчий потенціал осо-

бистості як інтегративний прояв різноманітних якостей особистості та вважає, що творчу особистість характеризує не тільки високий творчий потенціал, а й ступінь її активності в його реалізації. Творчу активність особистості пов'язують з особливими креативогенними особистісними утвореннями, якостями когнітивних процесів і принципів мозкової саморегуляції. Це пошукова та перетворювальна активність особистості, не стимульована ззовні. Кінцева потреба людини як суб'єкта — саморозвиток, найпродуктивніший спосіб її реалізації, творча активність.

Деякі автори ототожнюють творчу активність із **креативністю**. Цей термін було запропоновано в психології в 60-х роках XX ст. для позначення здібності швидко та нестандартно розв'язувати інтелектуальні навчальні задачі. Американський психолог Х. Е. Трік у праці “Основні напрями експериментального вивчення творчості” виділив *чотири напрями* дослідження креативності: креативність як продукт, процес, здібність і якість. У межах першого напрямку креативність ототожнено з продуктивністю мислення чи інтелекту. Другий напрям розглядає креативність як творчість мислення, його процесуальну характеристику. Третій напрям ґрунтується на тому, що креативність пов'язана не тільки з мисленням, а й з іншими підсистемами інтелекту. Згідно з четвертим напрямом, креативність — головна риса високорозвиненої особистості.

Креативність — системна якість інтелекту. Вона має такі *властивості*:

- чутливість до дисгармонії елементів у структурі проблеми, яка може виявлятися у вадах елементів, порушенні їх порядку, наявності зайвої інформації;
- прагнення до корекції дисгармонії;
- можливість корекції на основі відповідної інтелектуальної компетентності.

Отже, креативність — це сукупність особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості.

У психології є два схожі поняття: “креативна особистість” і “творча особистість”. *Креативною* називають особистість, яка має внутрішні передумови для творчої діяльності: особистісні утворення, специфіку когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки, що зумовлюють її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Отже, креативність особистості — детермінанта її

творчої активності. *Творчою* називають креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула потрібні для актуалізації творчого потенціалу додаткові мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

На думку Я. П. Пономарьова, із креативністю пов'язані дві особистісні якості: інтенсивність пошукової мотивації та чутливість до побічних утворень, що виникають у ході розумового процесу (оскільки, на думку дослідника, мислення споконвічно логічне, то він розглядає творчий продукт мислення як побічний).

У своїх експериментах Я. П. Пономарьов виявив певну кореляцію між показниками IQ (коефіцієнтом інтелекту) і Сг (креативністю), але вважав її не настільки високою, щоб за результатами тестів на інтелект можна було судити про креативність: у його експериментах 2/3 креативних випробуваних “випали” під час тестування на інтелект.

Дослідники К. Тейлор і Д. Холанд дійшли висновку, що інтелектуальність і креативність нерозрізненні, тому креативність — “особлива точка” індивідуальних властивостей, яка залежить від загальної інтелектуальності. Р. Марч, М. Едварс, Т. Хазан також засвідчили високу кореляцію між показниками IQ та Сг. Вони вважали їх подібними здібностями. Але вчені Дж. Гетцельс, П. Джексон, Ж. Флешер та ін. дійшли висновку про те, що креативність не залежить від інтелекту, позаяк більшість досліджуваних із високим інтелектом мали низьку креативність. Однак найяскравіші креативні досліджувані мали досить високі показники IQ.

Отже, суперечливі на перший погляд дослідження свідчать, що креативність та інтелектуальність пов'язані до певного рівня, вище якого креативність — незалежна змінна. Такий висновок повною мірою реалізовано в концепції Е. П. Торренса. У його “теорії інтелектуального порога” йдеться про те, що коли рівень IQ нижчий за 115–120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, а в разі $IQ = 120$ творчі здібності стають незалежною величиною, тобто немає креативів із низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Концепція креативності набула нового розвитку після виходу в світ праць Дж. Гілфорда. Вивчаючи природу креативності, автор зазначав принципи розбіжності між двома типами розумових операцій: конвергенцією та дивергенцією. *Конвергентне мислення* спрямоване на пошук правильного результату. Його можна оцінювати за допомогою

традиційних тестів для визначення рівня інтелекту. *Дивергентне мислення* має різні спрямування, пов'язані з безліччю рішень на основі односторонніх даних. Такий тип мислення дає змогу доходити несподіваних висновків, отримувати неочікувані результати. За припущенням ученого, на такому мисленні ґрунтується творчість, бо воно сприяє виходу за межі очевидних напрямів розв'язання вихідної задачі.

Дж. Гілфорд виділив такі *параметри креативності*:

- 1) здатність до виявлення та постановки проблем;
- 2) здатність генерувати багато ідей;
- 3) гнучкість — здатність продукувати різноманітні ідеї;
- 4) оригінальність — здатність нестандартно реагувати на подразники;
- 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- 6) здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу.

Загалом тести, розроблені на основі цих теоретичних передумов і спрямовані на вимірювання таких основних параметрів, як швидкість, оригінальність (незвичайні чи рідкісні відповіді), гнучкість (ідеаторні категорії) мислення в невербальних, символічних, семантичних і поведінкових задачах, характеризують дивергентне мислення.

Дж. Гілфорд уважав операцію дивергенції, поряд з операціями перетворення й імплікації, основою креативності як загальної творчої здібності. У цій концепції головний параметр креативного мислення — *швидкість*; він дає змогу помітити й зафіксувати власне дивергентні ідеї. Як його критерій зазвичай беруть кількість різноманітних ідей, асоціацій, зв'язків між різними категоріями. Наступним за значущістю вважають параметр *оригінальності* як критерій новизни вироблених ідей (з погляду дотепності, самостійності й унікальності розв'язання задачі); наявність нових ідей — неодмінна умова дивергентного мислення. Важливість параметра *гнучкості*, здатності швидко переходити від одного поняття чи способу розв'язання до іншого, зумовлена тим, що за його допомогою можна розрізнати індивідів, які демонструють справжню чи уявну оригінальність у процесі розв'язання проблем; велика кількість унікальних відповідей у межах однієї й тієї самої ідеаторної категорії не свідчить про оригінальність. Отже, зазначені параметри зазвичай тісно пов'язані між собою.

Відповідно до підходу Дж. Гілфорда, творчі здібності — самостійна категорія, що не входить до структури інтелекту, але взаємодіє з ним, тобто творчі здібності існують паралельно із загальними та спеціальними здібностями й мають свою локалізацію (основу) — фактори дивергентного мислення.

Одна з останніх за часом виникнення концепцій креативності — *теорія інвестування*, запропонована Р. Стернбергом і Т. Любартом. Згідно з цією теорією, творчі люди — це особистості, готові та здатні “купувати ідеї за низькою ціною та продавати за високою”. “Купувати ідеї за низькою ціною” — значить розвивати ті з них, які ще не відомі, не визнані чи не користуються популярністю. Задача полягає в тім, щоб правильно оцінити потенціал розвитку ідей і можливий попит на них. Творча особистість усупереч опору середовища, нерозумінню та неприйняттю, наполягає на певних ідеях і зрештою “продає їх за високою ціною”, а потім рухається далі, до наступної нової чи непопулярної ідеї.

За Р. Стернбергом, процес творчості можливий за наявності *трьох інтелектуальних здібностей*:

- а) *синтетичної* — бачити проблеми інакше й уникати звичного способу мислення;
- б) *аналітичної* — виявляти ідеї, гідні подальшої розробки;
- в) *практичної* — уміння переконувати людей у цінності ідеї (інакше кажучи, “продати” творчу ідею іншим).

Якщо в індивіда занадто розвинена аналітична здібність на шкоду двом іншим, то він блискучий критик, але не творець. Синтетична здібність, не підкріплена аналітичною практикою, породжує безліч нових ідей, але часто не обґрунтованих дослідженнями та марних. Практична здібність без двох інших може призвести до “продажу” неякісних, але яскраво поданих публіці ідей.

Загалом, теорія інвестування пояснює можливість творчих проявів наявністю шести специфічних, але взаємозалежних *передумов*:

- 1) інтелектуальних здібностей;
- 2) знань;
- 3) стилів мислення;
- 4) особистісних характеристик;
- 5) мотивації;
- 6) оточення (середовища).

Щоб творча людина могла розвивати галузь, у якій працює, її знання про своє поле діяльності мають бути достатніми. Не можна вийти за межі поля можливостей і виявити креативність, не знаючи цих меж. Проте вплив знань може бути як позитивним, так і негативним: усталені знання можуть обмежувати кругозір дослідника, позбавляти його можливості по-новому розглянути проблему.

Проблеми розвитку творчої особистості вивчали *Б. М. Теплов* і його однодумці, зокрема *Н. С. Лейтес*. Вони досліджували здібності й обдарованість. *Б. М. Теплов* сформулював науково обґрунтоване означення здібностей особистості, від яких, на його думку, залежить обдарованість.

Б. М. Теплов виділив три головні *ознаки поняття “здібність”*:

- 1) під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;
- 2) здібностями називають не всі індивідуальні особливості, а лише ті, що стосуються успішності певної діяльності;
- 3) поняття “здібність” не зводиться до тих знань, умінь і навичок, які вже має людина; воно пов’язане з легкістю та швидкістю їх набуття.



Б. М. Теплов
(1896–1965)

Слід розрізняти здібності та задатки. Задатки людини вроджені й зумовлені лише анатомо-фізіологічними особливостями організму; вони лежать в основі розвитку здібностей. Здібності ж — наслідок розвитку в ході якоїсь практичної чи теоретичної діяльності.

Сучасну класифікацію здібностей наведено на рис. 5.1.

Б. М. Теплов зазначав, що здатність успішно виконувати певну діяльність зумовлена не окремими здібностями, а своєрідним їх поєднанням (обдарованістю), притаманним кожній особистості. Обдарованість (за *Б. М. Тепловим*) — це якісно своєрідна сукупність здібностей, від якої залежить успішність певної діяльності. Обдарованість не можна розглядати як біологічну категорію; це історичне, соціальне поняття. Доцільно розрізняти *загальну* та *спеціальну* обдарованість і відповідні здібності. *Б. М. Теплов* солідарний щодо цього із *С. Л. Рубінштейном*, який означив спеціальні здібності як такі, що відповідають окремим спеціальним галузям діяльності. У межах



Рис. 5.1

різних спеціальних здібностей виявляється загальна обдарованість людини, пов'язана із загальнішими умовами провідних форм людської діяльності.

Дуже важлива думка Б. М. Теплова про те, що здібності можуть розвиватися безмежно, досягати високого ступеня, тобто *таланту*, або найвищого — *геніальності*. При цьому обдарованість — не проста сума здібностей, а нова якість.

Розглядаючи структуру здібностей, С. Л. Рубінштейн виділив два основних компоненти:

- 1) *операційний* — налагоджену систему способів дії (операцій), за допомогою яких проходить діяльність;
- 2) *ядро* — психічні процеси, які регулюють операції, якість процесів аналізу та синтезу.

Дослідник розглядав ці компоненти не окремо, а як взаємопов'язані. Віддаючи належне виробленій у процесі діяльності злагодженості операцій, він наголошував на великій значущості другого компонента здібностей, а саме якості психічних процесів, що регулюють виконання цих операцій.

Досліджуючи природу обдарованості та здібностей, С. Л. Рубінштейн зазначав вплив соціального середовища, у якому індивід може виявити й розвинути свої здібності, займаючись певною діяльністю. Він писав, що від суспільних умов залежить і розвиток обдарованості.

За О. М. Матюшкіним, обдарованість утворює єдину інтегративну структуру, що виявляється на всіх етапах індивідуального розвитку та має такі структурні компоненти:

- провідна роль пізнавальної мотивації вже в ранньому дитинстві;
- дослідницька творча активність, що виявляється у винайденні нового, у постановці та розв'язанні проблем;
- здатність знаходити оригінальні рішення;
- можливість прогнозувати та передбачати;
- здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечує високі естетичні, моральні й інтелектуальні оцінки.

Така психологічна структура обдарованості збігається, на думку дослідника, з основними структурними елементами, що характеризують творчість і творчий розвиток людини.

У психології розрізняють, зокрема, такі *типи обдарованості*:

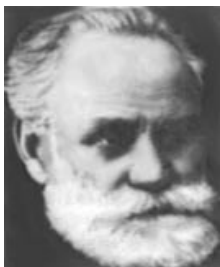
- *інтелектуальна обдарованість* виявляється в здібності до навчання, опанування вже створеної культури. Її ще називають “шкільною обдарованістю” (за В. Є. Чудновським). Зазвичай їй властива швидка розумова діяльність — швидке засвоєння й узагальнення матеріалу;

- *творча обдарованість* (за Е. Торренсом) — це чутливість до проблем, вад, прогалин у знаннях, дисгармоній.

Зазначимо, що *обдарованість* — це якісно своєрідна сукупність здібностей, від якої залежить можливість досягти певного успіху в якійсь діяльності, *талант* — високий ступінь обдарованості в певній царині, *геніальність* — найвищий ступінь прояву творчих сил людини, пов'язаний зі *створенням* якісно нових, унікальних продуктів діяльності в якійсь галузі пізнання.

Отже, творча особистість проходить у своєму розвитку певні *стадії*:

- вибіркової мотиваційно-творчої спрямованості особистості на певну діяльність;
- інтелектуально-творчого потягу особистості до якоїсь діяльності;
- підвищеної професійно-творчої активності особистості в певному виді діяльності;
- перших значних творчих досягнень особистості, стійкої творчої продуктивної діяльності;
- розвиток таланту, геніальності.



І. П. Павлов
(1849–1936)

У психології було багато спроб *класифікації творчих особистостей*. Найбільш визнаний психологами поділ (за *І. П. Павловим*) на такі типи:

- логічний (розумовий);
- художній (естетичний);
- пересічний.

Характеризуючи типи творчих особистостей, учений писав, що художник схоплює цілком і живцем, мислитель — дробить, а потім намагається зібрати й оживити, що не завжди вдається.

Як відомо, права півкуля мозку функціонально забезпечує художнє світосприйняття, а ліва — розумове. Від лівої півкулі залежить мова. Так, якщо, почувши питання, людина відводить очі праворуч, то вона “лівопівкульна”, логік. Для правопівкульних важливе не так слово, як інтонація. У дітей частіше домінує права півкуля. Учений має мислити логічно, але без художнього мислення він не розв’яже проблему, тому що потрібен цільний образ проблеми, її розв’язку та результату.

“Правопівкульні” схильні до безладдя. Це зовсім не означає, що вони не організовані; просто їхній порядок не схожий на порядок розважливих, постійно зібраних і напружених “лівопівкульних” людей. Творчі люди вважають, наприклад, що охайність потребує марних витрат часу. Люди з правопівкульним мисленням особливо вразливі, багатьох із них постійно проймає страх утратити творчі сили. Вони можуть бути впевнені у своїй роботі, але не в самих собі. Частіше ними керує відчуття непевності. Багато творчих людей вважають, що їхній талант — дарунок Божий, і його може не стати. Інші твердо вірять у те, що талант — це єдине, що ніхто й ніколи не зможе відняти в них.

Схильність до наркоманії й алкоголізму, куріння, депресії, а також зарозумілість — реальна небезпека для творчих людей. На думку Кріса Крістофферсона, усі відомі художники ніколи належно не піклувалися про себе та потурали саморуйнуванню; вони вважають, що не варті того, щоб їм платили, тому живуть на межі. Усі творчі люди схильні потурати своїм уподобанням.

Високі ідеали “правопівкульних” людей можуть зробити їх непохитними, а тому негнучкими. Багато хто з них розчаровуються під тиском обставин. Творчі люди часто показують світу свою темну сторону, вони можуть бути схильні до зміни настроїв і навіть глибоких розладів психіки.

“Правопівкульні” люди не можуть довго зосереджуватися на чомусь одному, вони здатні діяти одночасно в декількох напрямках, і такий режим для них цілком органічний. Люди з правопівкульним мисленням повільні та схильні відкладати свої справи. Для тих, хто не може подовгу концентруватися на одній справі та має широке коло інтересів, повільність — велика проблема. “Правопівкульні” люди не люблять, коли їх учать, як треба жити й діяти. Але якщо їм сказати, *що* вам потрібно, і надати їм свободу дій, то вони виявлять чудеса кмітливості.

Поділ людей на “ліво-” та “правопівкульних” досить умовний.

І. Кант розрізняв *три рівні людської обдарованості*: геніальність, талант і старанність, а російський учений і винахідник *П. К. Енгельмейєр* поділяв творців на три інші *класи*: геній, талант і рутинер.

Цікаву типологію творчих особистостей запропонував *О. Н. Цибуля*. За ознакою засобу перекодування інформації він виділив *шість типів творців*:

- художники та скульптори (просторово-зорова інформація);
- письменники та журналісти (словесно-образна);
- математики та кібернетики (абстрактно-цифрова);
- музиканти (образно-звукова);
- інженери та винахідники (конструктивно-технічна);
- педагоги й організатори підприємства (соціально-комунікативна).

Один із основних критеріїв побудови багатьох класифікацій творчих особистостей — *тип мислення*. Цей критерій базується на реальних відмінностях у способах розумової діяльності. Так, фізик *Л. де Бройль* виділив типи *експериментаторів* і *теоретиків*. Експериментатори реалізують емпіричний аспект наукового пізнання, вони більше схильні до спостереження й експерименту. Теоретики розробляють теоретичні засади науки. Їх поділяють на *інтуїтивістів* і *логістів*. Інтуїтивісти користуються наочними образами, спираються у своїй діяльності на інтуїцію, намагаються вгадати рішення ще до того, як його знайдено за допомогою доведень. Логісти обходяться без наочних образів і прагнуть до точності й логічної послідовності міркувань і доведень.

Схожу класифікацію запропонував *А. Пуанкаре*. Він виділив *два типи творчих особистостей*: “аналітиків” і “геометрів”.

Першим притаманний логічний тип мислення; вони будують свої міркування на чистій логіці. Другі мають образне мислення, яке ґрунтується на інтуїції (у їхніх працях багато креслень, графіків тощо).

Провідну роль *А. Пуанкаре* відводив таким особливостям творчої особистості, як терплячість і працездатність. Він писав, наприклад, що несвідома робота можлива чи, принаймні, плідна лише тоді, коли їй передує та за нею починається свідомою робота. Великого значення він надавав і естетичному відчуттю, яке являє собою своєрідний фільтр у добірї несвідомих ідей.

Однак найбільш удале коротке формулювання найістотнішої особливості творчої особистості навів *В. Н. Дружинін*. На його думку, у творчих людей нерідко дивно поєднуються зрілість мислення, глибокі знання, різноманітні здібності, уміння й навички та своєрідні “дитячі” риси в поглядах на навколишню дійсність, у поведінці та вчинках.

Д. Прайс також побудував власну класифікацію на основі різних типів мислення. Він виділив такі *типи творчих особистостей*:

- “візуалістів”, яким притаманний зорово-образний тип мислення;
- “вербалістів”, які мають числовий, калькулятивний спосіб мислення.

Критерій класифікації *В. Освальда* — швидкість розумових процесів у людини. Дослідник поділяє всіх учених на *два типи*:

- “романтиків”, у яких розумові процеси швидкі;
- “класиків”, розумові процеси яких проходять повільно.

Х. Сельє виділив *дві основні групи вчених-дослідників*: виконавців і мислителів. *Виконавець* — збирач фактів, бо він тільки відкриває нові факти, а не займається їх аналізом, систематизацією й оцінювання. Ученим цього типу притаманна спостережливість.

До другої групи належать *три типи вчених*: класифікатори, аналітики та синтетики.

Класифікатор систематизує матеріал. Він схожий на збирача фактів, але його цікавлять тільки ті з них, які можна вибудувати в струнку систему. Він певною мірою теоретик, бо виділяє спільне, властиве певній групі, проте не аналізує природу цього спільного. *Аналітикові* притаманне прагнення до аналізу різних явищ, подій, мов. У нього аналіз переважає над синтезом. Аналіз для аналітика — самоціль, а не дослідження, яке передує подальшому синтезу. *Синтетик* — найвищий тип ученого, бо класифікація й аналіз — преамбули синтезу.

Найбільш удалу, на наш погляд, типологію запропонував *В. І. Андреев*. За нею можна визначити, до якої творчої діяльності (теоретичної, практичної чи організаторської) має схильність особистість, де вона може досягти найвагоміших результатів. Дослідник виділив такі *типи творчих особистостей*:

- *теоретик-логік*, здатний до широких узагальнень, класифікації та систематизації інформації, широко обізнаний і наділений інтуїцією, умінням чітко планувати свою творчу працю;
- *теоретик-інтуїтивіст*, якому притаманна фантазія, творча уява, здібність генерувати нові, оригінальні ідеї;
- *практик*, який прагне до експериментальної перевірки своїх нових гіпотез;
- *організатор*, здатний до організації колективу, розробки та виконання нових завдань; він керує створенням наукових шкіл і творчих груп;
- *ініціатор*, якому властиві ініціатива й натхнення, особливо на початкових етапах розв’язання нових творчих завдань.

Отже, можна виокремити такі **структурні компоненти творчих здібностей**:

- знання, уміння, навички, реалізовані в конкретній діяльності (Б. М. Теплов, Г. С. Костюк та ін.);
- психічні процеси: уява (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та ін.), мислення (О. Н. Цибуля, А. Б. Щербо, Г. П. Шевченко та ін.);
- емоції, відчуття (Д. М. Д жола, В. В. Клименко, В. П. Омельчук, А. Б. Щербо та ін.).

Психологічну структуру творчої особистості можна побудувати, конкретизувавши та диференціювавши якості, функції, процеси, які утворюють загальну психологічну структуру особистості, відповідно до вимог конкретного виду діяльності та поведінки людини. Джерелом визначення психологічної структури творчої особистості, детальної класифікації її якостей щодо творчої діяльності в різних галузях стали праці Н. В. Гончаренка, Б. М. Кедрова, В. Л. Крутецького, О. Н. Лука, Я. О. Пономарьова, В. В. Рибалки та інших дослідників наукової творчості. Структуру творчих здібностей проаналізували вітчизняні й зарубіжні дослідники В. І. Андреев, Л. С. Виготський, В. О. Крутецький, А. Н. Цибуля, А. Маслоу, Я. О. Пономарьов.

В. В. Рибалко подає структуру особистості через такі базові виміри, модифіковані **О. Я. Митником**: соціально-психолого-індивідуальний і діяльнісний. Їх поділяють на конкретніші складові елементи в такій послідовності:

- **соціально-психолого-індивідуальний вимір**: здібності творчої особистості до спілкування та міжособистісної взаємодії, спрямованість, характер, самосвідомість, творчий досвід, інтелектуально-творчі здібності, функції та процеси; психофізіологічні якості творчої особистості;
- **діяльнісний вимір** потребо-мотиваційні компоненти — потреби, мотиви, установки; інформаційно-пізнавальні, пов'язані з пошуком, прийманням, сенсорно-перцептивною переробкою, зберіганням і використанням інформації; цілетвірні — прийняття рішення, формування гіпотез, ідей, задумів, цілей, планів, програм тощо в процесі мислення.

Здатність творчої особистості до спілкування та міжособистісної взаємодії соціально-психолого-індивідуального виміру містить здатність до творчого спілкування в літературній формі, усного спілку-

вання з творчими людьми та творчого спілкування в колективі. Компоненти діяльнісного виміру щодо спілкування та міжособистісної взаємодії — це комунікативні якості особистості. До них (за В. І. Андреевим) належать здатність до опанування передового досвіду інших людей, до співпраці, продуктивного спілкування та взаємодопомоги в процесі колективного розв’язання творчих завдань, подолання конфліктів. Компоненти діяльнісного виміру щодо характеру — це моральні якості особистості, які сприяють успішній творчій діяльності: порядність, інтелігентність, чесність, скромність, сміливість, наполегливість і рішучість, а щодо самосвідомості — здатність особистості до самоуправління в процесі творчої діяльності, яка включає в себе цілеспрямованість, здатність до планування, самореалізації, самоконтролю та самооцінки.

Серед психологів розповсюджена думка про те, що мислення — продуктивний, творчий процес, тому в багатьох підручниках і словниках із психології немає означення поняття “творче мислення”. Але Г. С. Костюк, Д. М. Завалішина, Я. О. Пономарьов, В. Н. Пушкін, В. О. Моляко та інші вважають доцільним виділяти такий вид мислення. Аналізуючи праці цих учених, можна дійти висновку, що поняття “творче”, “продуктивне”, “евристичне”, “дивергентне” мислення означають різні аспекти одного й того самого процесу.

За Дж. Гілфордом, творче мислення має такі ознаки:

- оригінальність, незвичність висловлюваних ідей;
- семантична гнучкість — здатність до виділення нових змістовних аспектів об’єкта для нового його застосування;
- адаптивна гнучкість — здатність виділяти приховані від спостереження аспекти об’єкта;
- спонтанна гнучкість — здатність до знаходження нових рішень в умовах невизначеності, до оцінювання альтернатив.

Отже, *творче мислення* — це процес створення чогось нового на різних етапах (постановка нової проблеми, відшукування нових способів її розв’язання, отримання нового результату). Ознака *продуктивного мислення* — наявність результату процесу мислення. Це може бути й інакше поставлена проблема, і новий спосіб розв’язання, і новий результат. Поняття *евристичного мислення* відбиває специфіку розумового пошуку, його способів. *Дивергентне мислення* — це здатність мислення генерувати багато різних ідей з одного джерела інформації.

Дж. Гілфорд назвав такі *ознаки дивергентного мислення*:

- *флюєнція* — багатство думок, їх оригінальність, здатність створювати багато рішень;
- *гнучкість* — швидкість мислення, здатність до вироблення різноманітних рішень, альтернативності вибору рішення, урахування інших поглядів, змінення напрямку мислення;
- *оригінальність* — здатність приймати швидкі, дотепні рішення, які рідко зустрічаються, знаходити нові, незвичайні комбінації;
- *елаборація* — здатність комплектувати рішення, детально обробляти його.

У *гештальтпсихології* розглядають такі *вимоги до розумового складу творця*:

- не бути обмеженими, осліпленими звичками;
- не повторювати улесливо те, чого вас учили;
- не діяти механічно;
- не займати часткову позицію;
- не зосереджувати увагу на обмеженій частині проблеми;
- діяти не частково, а вільно, з відкритим для нових ідей розумом вивчати ситуацію, намагаючись виявити внутрішні співвідношення.

За *Р. Стернбергом*, у творчої особистості мають бути такі риси:

- здатність іти на розумний ризик;
- готовність переборювати перешкоди;
- толерантність до невизначеності;
- готовність протистояти думці оточення.

А. Олах зазначає, що творчим людям властиві такі риси:

- незалежність (особистісні стандарти важливіші, ніж стандарти групи), неконформність оцінок і суджень;
- відкритість розуму — готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйнятливість до нового та незвичайного;
- висока толерантність до невизначених і нерозв'язних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях;
- розвинене естетичне чуття, прагнення до краси.

Довгий час здібності до інтелектуальної творчості досліджували так, як підказував здоровий глузд: що вищий рівень розумових здібностей, то більша творча віддача людини. Основоположник емпіричного підходу до дослідження індивідуальних якостей творчої

особистості — *Ф. Гальтон*; разом із *Ч. Пірсоном* він заклав основи психометрики та психодіагностики. *Дж. Гілфорд* і *Е. П. Торренс* уперше застосували психометричний метод для дослідження креативності. Вони дослідили взаємозв'язок інтелекту та креативності за допомогою тестів, розуміючи під креативністю насамперед здатність до дивергентного мислення. Учені дійшли висновку про позитивну кореляцію між рівнями IQ та креативності. При цьому вони твердили, що високий рівень інтелекту — передумова того, що у випробуваного будуть високі показники згідно з тестами креативності, хоча в осіб, які продемонстрували високорозвинений інтелект, можуть бути й низькі показники креативності. Водночас їхні дослідження показали, що за низького IQ ніколи не виявлялася висока дивергентна продуктивність.

Пізніше *М. Воллах* і *Н. Коган* також застосовували тестовий метод, але модифікували його відповідно до власного розуміння умов, сприятливих для прояву креативності. Вони скасували часові обмеження, звели до мінімуму змагальність учасників у ході виконання тестів і зняли обмеження єдиного критерію правильності відповіді. Учені дійшли висновку, що в разі дотримання в ході дослідження умов, якнайбільше наближених до звичайних життєвих ситуацій, кореляція креативності та тестового інтелекту прямує до нуля.

Дійсно, людина може бути інтелектуалом і не бути креативом, і навпаки. Так, *С. Левінсон-Лессінг* розрізняв творчо малопродуктивних учених-ерудитів, називаючи їх “ходячими бібліотеками”, і творчо продуктивних учених, котрі не обтяжені надлишком оперативних знань, але мають розвинену фантазію та блискуче реагують на різні виклики.

Цільовий підхід також продемонстрував *Л. Мак-Кіннон*, назвавши серед відмітних рис обдарованих людей здібність ефективно оперувати суперечливою інформацією. Свідома налаштованість людини на припущення суперечностей у власному уявленні про світ зменшує поріг сприймання неусвідомлюваного, унаслідок чого дані підсвідомої переробки інформації виявляються доступнішими для усвідомлення. Тому внутрішня готовність суб'єкта прийняти суперечність, а не відкинути інформацію після першої підозри про її невідповідність дійсності — найважливіший евристичний фактор, що сприяє усвідомленню проблеми.

Складність, однак, полягає в тім, що в разі істотних розбіжностей між системами цінностей, що діють на рівні свідомості та підсвідомості, проникнення компонентів підсвідомого у свідомість може похитнути чи навіть зруйнувати Я-концепцію індивіда, що неминуче призведе до потреби в переоцінці та перегляді всієї картини світу й розуміння свого місця в ній. Це, у свою чергу, утруднить адаптацію людини до умов постійно змінюваного зовнішнього середовища та порушить більш-менш стійку рівновагу, в умовах якої вона жила. Такій дезадаптації людини запобігають механізми психологічного захисту, відкриті *З. Фрейдом*. Дія цих механізмів перешкоджає проникненню на рівень свідомості продуктів підсвідомого, які можуть порушити стабільність усієї системи.

На рівні підсвідомості ослаблюється дія різних стереотипів, стійких уявлень і т. ін. На користь цього твердження свідчать факти здійснення відкриття уві сні чи в перехідному періоді між сном і пробудженням, а також творчості в змінених станах свідомості (наприклад, під впливом гіпнозу чи психотропних засобів).

Можна припустити, що в осіб із високим творчим потенціалом споконвічно чи внаслідок індивідуального процесу становлення особистості ослаблено механізми психологічного захисту. Отже, творчій особистості потрібна певна сміливість, щоб сприймати й приймати образну інформацію власної підсвідомості, невідповідну тим “правильним”, “моральним” мотивам, визнаним як припустимі в даній культурі, які людина приймає та включає до своєї системи цінностей. На думку *Л. Мак-Кіннона*, найвидатніша ознака творчої особистості, головна риса її внутрішньої сутності — це сміливість: сміливість особистості, розуму й духу, психологічна та духовна сміливість, що являє собою внутрішній стрижень креативної особистості; сміливість брати під сумнів загальноприйняте, руйнувати старе для творення кращого; думати так, як не думав ніхто; бути відкритим для сприйняття зсередини та ззовні; підкорятися інтуїції, а не логіці; уявляти неможливе та намагатися реалізовувати його; стояти осторонь від колективу та в разі потреби конфліктувати з ним; ставати й бути самою собою.

Більшість психологів виокремлюють найважливіші здібності, на основі яких виникає більшість якостей творчої особистості (рис. 5.2).

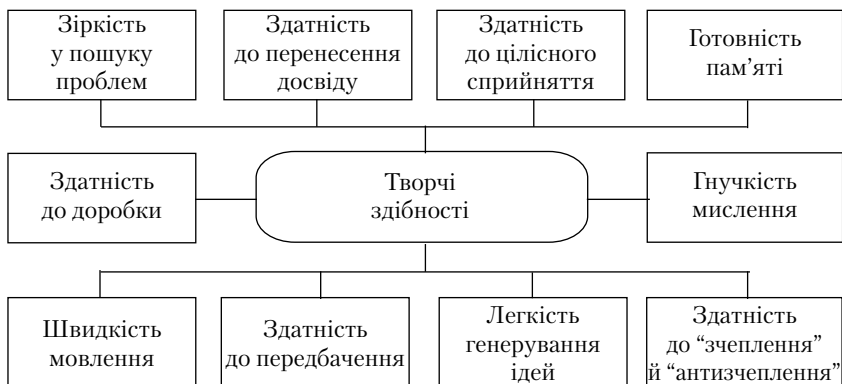


Рис. 5.2

Зіркість у пошуку проблем — це вміння осягати те, що не вкладається у звичні схеми. Пильність розуму потрібна для того, щоб вийти за межі теорії й побачити більше, ніж інші. Важливо також уміти виразити низку понять в одному. Це дає змогу адекватно реагувати на зростання обсягу наукової інформації. Раціональне символічне позначення понять і відношень між ними — найважливіша умова продуктивного мислення.

Здатність до перенесення досвіду — це вміння застосовувати загальні розв'язки одних задач для інших, тобто вироблення загальної стратегії. Вона виявляється в умінні адекватно застосовувати метод аналогії. Щоб діяти, треба думати широко, тобто розв'язувати проблему за допомогою "бічного зору розуму", або побічної інформації, мати, за словами *І. П. Павлова*, "іррадіюване мислення". Таке мислення допомагає людині вирішити проблему, яка стала для неї домінантою (першим цю думку висловив *О. Ухтомський*).

Здатність до цілісного сприйняття — це спроможність сприймати інформацію, яка надходить із навколишнього світу, не фрагментарно, а комплексно.

Готовність пам'яті — це здатність відтворювати інформацію в потрібний час. Вона залежить від форми зберігання інформації в пам'яті, обсягу інформації, мотивації особистості та системи пошуку.

Гнучкість мислення — це здатність швидко й легко переходити від одного класу явищ до іншого, від одних теорій (концепцій) до інших, далеких за змістом від перших. Негнучкість — це функціональна

фіксованість людини на певних об'єктах (їхніх властивостях, зв'язках і відношеннях), а також психічних феноменах, які їх відбивають. Проблема гнучкості розуму виявляється в тих пізнавальних ситуаціях, коли потрібно вчасно відмовитися від якоїсь гіпотези; особливо це важко зробити тоді, коли суб'єкт сам придумав цю гіпотезу.

Здатність до “зчеплення” й “антизчеплення” важлива тому, що між різними етапами розвитку наук або окремих теорій існує як “позитивний”, так і “негативний” спадкоємний зв'язок. Індивід, який за своєю зміст цих наук і теорій, має враховувати це, свідомо формуючи в собі здатність до “зчеплення” стосовно “позитивної” наступності та до “антизчеплення” щодо “негативної”. Має перевагу той, кому “зчеплення” властиве менше, ніж “антизчеплення”. Згодом це сприяє генеруванню ідей.

Легкість генерування ідей, не обов'язково правильних, — украй важлива здібність, бо чим їх більше, тим імовірніше, що серед них є корисні. Найкращі ідеї можна генерувати поступово. Є такі *критерії оцінки ідей*:

- реалістичність;
- широта, здатність пояснити безліч різнорідних явищ;
- глибина та фундаментальність, коли ідея відображає не емпіричне, а сутнісне.

Думка — це рух, зіставлення нейронних моделей, а не самі ці моделі. Мозок надає думці конкретної кодової форми:

- зорово-просторової (у математика);
- словесної, акустично-образної (у музиканта);
- буквеної, цифрової.

Мозок генерує ідеї в конкретних кодах.

Здатність до передбачення, фантазія, уява — неодмінна риса творчої особистості. Розрізняють *три види уяви*:

- логічна уява виводить майбутнє із сьогодення за допомогою логічних перетворень;
- критична уява шукає, що саме потрібно змінити в об'єкті;
- творча уява народжує принципово нові ідеї, а також уявлення, які поки що не мають прообразів у реальному світі, хоча й спираються на елементи реальної дійсності; творчій уяві належить вирішальна роль у розвитку матеріальної та духовної культури.

Людина подумки моделює в мозку ланцюг подій, об'єднаних причинно-наслідковим зв'язком. Вона використовує минулий досвід,

тому що закономірності розвитку можна виявити лише в повторюваних явищах. Так можна передбачити заключну ланку ланцюга подій.

Швидкість мовлення потрібна, щоб оформити думку в слова, адже мовленнєвий код найуніверсальніший. Вона не прямо пов'язана з легкістю генерування ідей, бо мовлення як уточнює ідею, так і приховує брак ідей.

Здатність до доробки — це не просто наполегливість, зібраність і вольовий настрій на завершення початого, а саме спроможність до доробки деталей, болісного та кропіткого доведення, удосконалювання первісного задуму. Мікеланджело писав, що дрібниці створюють досконалість, але досконалість — не дрібниця. А математик і кораблебудівник *О. М. Крилов* уважав, що в будь-якій практичній справі ідея становить від 2 до 5 %, а інші 95–98 % становить виконання.

Названі вище здібності творчої обдарованості по суті не відрізняються від звичайних розумових здібностей. Найчастіше поняття “мислення” та “творчість” протиставляють, але така позиція призводить до грубої методологічної помилки — визнання того, що творча особистість підкоряється особливим психологічним законам. Елементарні здібності людського розуму притаманні всім, хоча вони по-різному виражені (сильніше чи слабкіше) і по-різному сполучаються між собою.

Досліджуючи творчі здібності, широко застосовують тестування *коефіцієнта інтелекту* (KI). Однак важлива не тільки кмітливість, але й зацікавленість, наполегливість, терплячість, самоконтроль, гнучкість мислення (здатність вчасно відмовитися від безперспективної гіпотези).

Коефіцієнт інтелекту містить у собі такі показники:

- здібності;
- сукупність особистих якостей;
- рівень ерудиції;
- пильність у пошуках проблем;
- швидкість мислення;
- легкість асоціювання;
- легкість мовлення;
- здатність визначити категорії об'єктів.

Коротше кажучи, у ході тестуванні слід прагнути враховувати по можливості всі ті якості, що мають загальнотворчий характер, а також особливо продуктивні в певному виді творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов-н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. — 173 с.
2. *Брушлинский А. В.* Воображение и творчество // Проблемы научного и технического творчества. — М.: Знание, 1967. — 144 с.
3. *Волощук І. С.* Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. — К.: Педагог. думка, 1998. — 160 с.
4. *Галин В. С.* Личность и творчество. — Новосибирск: Новосиб. кн. изд-во, 1989. — 128 с.
5. *Голованов Я.* Этюды об ученых. — 2-е изд. — М.: Молодая гвардия, 1976. — 416 с.
6. *Клепиков О. І., Кучерявий І. Т.* Основи творчості особи. — К.: Вища шк., 1996. — 294 с.
7. *Козырева А. Ю.* Лекции по педагогике и психологии творчества. — Пенза: Феникс, 1994. — 338 с.
8. *Лейтес Н. С.* Способности, труд, талант // Педагогика и психология. — 1984. — № 4.
9. *Лук А. Н.* Мышление и творчество. — М.: Политиздат, 1976. — 144 с.
10. *Лук А. Н.* Психология творчества. — М.: Наука, 1978. — 127 с.
11. *Мерович М. И., Шрагина Л. И.* Технология творческого мышления. — Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. — 430 с.
12. *Моляко В. А.* Психологические проблемы творческой одаренности. — К.: Вища шк., 1995. — 52 с.
13. *Полуянов Ю. А.* Воображение и способности. — М.: Знание, 1982. — 201 с.
14. *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976. — 279 с.
15. *Психология одаренности: проблемы, структура, показатели: Сб. статей /* Под ред. М. А. Холодной. — К.: Укр. центр творчества детей и юношества, 1996. — 96 с.
16. *Пушкин В. Н.* Эвристика — наука о творческом мышлении. — М.: Знание, 1967. — 98 с.
17. *Розет И. М.* Психология фантазии. — Минск: Универ, 1991. — 516 с.
18. *Роменець В. А.* Психологія творчості. — К.: Либідь, 2001. — 288 с.
19. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. — М.: МГУ, 1984. — 270 с.

20. *Хекахаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1986. — С. 234–248.
21. *Цапок В. А.* Творчество. Кишинев: Штиинца, 1998. — 150 с.
22. *Энгельмейер П. К.* Теория творчества. — СПб., 1910. — 291 с.
23. *Юсов Б., Ильченко В., Левченко О.* Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности. — Луганск: Пресса, 1997. — 157 с.
24. *Torrance E. P.* Causes for Concern. Creativity // Selected Readings / Ed by P. E. Vernon. — Harmondsworth: Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd, 1975. — P. 355–371.

ТЕМА 6

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

- *Поняття про творчу унікальність особистості*
- *Вікові періоди творчих проявів*
- *Особливості дитячої творчості*
- *Підліткова та юнацька творчість і її характеристика*
- *Специфіка творчої діяльності людей старшого віку*

У вітчизняній психології проблему творчої самореалізації особистості в контексті життєвого шляху досліджували у своїх працях С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, К. А. Абульханова-Славська, А. А. Кроник, Н. А. Логінова. Учені розглядають життєвий шлях як єдиний творчий акт, процес розвитку творчої унікальності.

Творча унікальність — це своєрідність, що формується в процесі та внаслідок творчості, коли людина виходить за межі соціокультурних стереотипів, стає творцем цінностей, цілей і сенсу свого життя. Творча унікальність особистості досягає найвищого рівня, коли та свідомо обирає цінність творчого буття.

Умовно можна виділити дві протилежні життєві позиції особистості:

- 1) ставлення до життя як до вже визначеного (суспільством, традиціями) завдання;
- 2) оцінка життя як творчого завдання, коли людина сама свідомо обирає цінності й цілі свого буття, самостійно знаходить засоби їх досягнення.

Виділяють чотири *типи життєвих стратегій*, що характеризують різний рівень творчої активності:

- 1) *пасивна типовість* — стихійне наслідування людиною соціальних стереотипів, підпорядкування суспільним нормам;
- 2) *активна типовість* — прагнення людини “бути як усі”, коли її зусилля спрямовано на досягнення загальноприйнятих цілей;
- 3) *стихійна індивідуальність* — пасивний, випадковий характер формування людини, коли її індивідуальна своєрідність залежить не від власних зусиль, а від зовнішніх обставин;
- 4) *творча унікальність* — оригінальне ставлення людини до власного життя, коли творча ініціатива сприяє неповторності й екстраординарності її життєвого шляху (рис. 6.1).

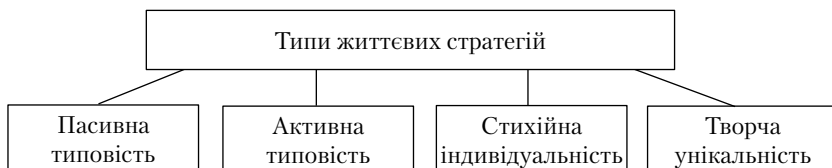


Рис. 6.1

Отже, життєвий шлях може стати для людини творчим актом її самореалізації, адже особистість може реалізувати себе, саме розв’язуючи творче завдання під назвою “життя”.

Розглянемо деякі аспекти зв’язку проблеми творчості з проблемою періодизації розвитку психіки. У вітчизняній психології їм присвячені оригінальні дослідження Л. С. Виготського, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьєва, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка й ін.

У психології виділяють такі **вікові періоди творчих проявів** (табл. 6.1).

Таблиця 6.1

Вік, років	Період	Види творчості
Від 2–3 до 8–12	Рання творчість	Музична, словесна, математична
Від 12–14 до 18–22	Підліткова та юнацька творчість	Технічна, літературна, конструювання своїх уявлень про світ
Після 22	Доросла творчість	Наукова, технічна

Надзвичайно цікаве питання про ранні прояви творчості, їх характер і форми, а також про подальшу трансформацію творчої діяльності, що виявилася в ранньому віці (дошкільному та молодшому шкільному). Брак фронтальних і систематичних досліджень ускладнює побудову гіпотези про специфіку та психологічні особливості **ранньої творчої діяльності**, однак деякі аспекти досліджено та визначено.

Як видно з таблиці, у ранньому віці помітно виявляються здібності до творчості лише в окремих її видах, наприклад музичній, математичній і словесній.

Зрозуміло, що в певному розумінні поведінку дитини в багатьох аспектах можна розглядатись як творчість, тому що дитина робить відкриття на кожному кроці, досліджує невідомий їй світ, свідомо пізнає незнайомі речі. Досягнення дитини в названих видах творчості можуть стати найвищими творами мистецтва та науки, тобто практично ні в чому не поступатися проявам дорослого генія.

Дитяча творчість має переважно *неусвідомлений характер*. Вона найчастіше виявляється спонтанно в невимушений (наприклад, ігровій) обстановці, досягаючи дуже високого рівня оперування найабстрактнішими символами (звуками, математичними знаками, словами). Дітям такого віку властива імпровізація як один зі специфічних параметрів творчості, який найчастіше виявляється саме в дитячому віці. Незаданість, мимовільність, зовні випадковий характер дитячої творчості з часом зазвичай зазнає змін, пов'язаних із потребою створити щось, певною зовнішньою детермінованістю.

Здатність створювати щось нове, незвичайне виникає в дитинстві завдяки розвитку психічних функцій, таких як мислення й уява. Саме розвитку слід приділяти найбільшу увагу у вихованні дитини від п'яти до дванадцяти років. Цей період учені називають *сензитивним*, тобто найсприятливішим для розвитку образного мислення й уяви.

У старшому дошкільному та молодшому шкільному віці активізується функція уяви, спочатку *твірної* (яка дає змогу в більш ранньому віці уявляти казкові образи), а потім і *творчої* (завдяки якій можна створювати принципово нові образи). Це сензитивний період для формування фантазії.

Велику частину своєї активної діяльності молодші школярі виконують за допомогою уяви. Їхні ігри — плід буйної фантазії. Вони із захопленням займаються творчістю, психологічна основа якої — також уява. Коли в процесі навчання дітям потрібно усвідомити абстрактний матеріал за допомогою аналогій, уява компенсує брак життєвого досвіду.

На думку *Л. С. Виготського*, уява як основа творчості виявляється в усіх проявах життя дитини. Розвиток уяви дитини тісно пов'язаний із мовою — основною психологічною формою її спілкування з оточенням.

Вивчаючи роль уяви у творчій діяльності дитини, *Л. С. Виготський* дійшов висновку, що уява — це не особлива функція серед інших, а складніша форма психологічної діяльності, що являє собою об'єднання декількох пов'язаних функцій. Роль уяви та творчої діяльності краще описує поняття “психологічна система”, що поєднує форми уяви та мислення у властивих їм міжфункціональних зв'язках і відношеннях.

Л. С. Виготський довів, що у формах уяви, які пов'язані з творчістю, спрямованою на дійсність, межа між реалістичним мисленням і уявою стирається; уява стає неодмінним, невід'ємним елементом реалістичного мислення.

Уява не дуже пов'язана з емоціями, вона достатньо свідомо та доволі конкретна; це саме можна сказати й про мислення. Уява — важлива частина свідомості, не пов'язана з безпосереднім пізнанням дійсності.

Л. С. Виготський дійшов висновку, що на всіх етапах розвитку людини її процес пізнання вдосконалюється. Творчий розвиток дитини — це рух до глибшого проникнення в дійсність і звільнення від раніше відомої примітивнішої форми її пізнання. При цьому для глибшого осягнення дійсності потрібне вільніше ставлення свідомості до її елементів, безпосередньо даних у первинному сприйнятті. За допомогою дедалі складніших процесів пізнання дійсності ускладнюється та збагачується.

Досліджуючи уяву дитини на ранніх ступенях онтогенезу, *Л. С. Виготський* довів, що ця функція розвивається поступово із набуттям дитиною певного досвіду. Дитячі фантазії можуть бути далекі від дійсності, бо дитина не знає основних закономірностей об'єктивної реальності, тому легко порушує їх. Позірне багатство дитячої фантазії — це в дійсності прояв скоріше слабкості критичної думки дитини, ніж сили її уяви.

Уява як процес створення нових образів та ідей за допомогою переосмислення сформованих уявлень і понять складається поступово з використання мови, сприйняття, пам'яті й деяких операцій мислення.



Л. С. Виготський
(1896–1934)

Продукти уяви можна спостерігати в дитячій грі, коли дитина заміщає реальні предмети уявленими. Уява підкріплює формування знаково-символічної функції свідомості; вона складається з елементів, узятих із дійсності, тому прямо залежить від багатства та розмаїтості досвіду. У зв'язку з цим один зі способів розвитку уяви — розширення дитячого досвіду та понятійного мислення. Однак уява добирає та комбінує елементи дійсності під впливом емоцій.

Уява безпосередньо пов'язана з творчим мисленням і творчою діяльністю. Для розвитку уяви потрібне не тільки впізнавання й усвідомлення образу, але і його самостійна побудова та втілення.

Розвитку уяви та творчості в ігрових діях сприяє варіювання побутових ситуацій і створення уявних, деталізація сюжету образотворчими діями та мімікою, керування своєю поведінкою згідно з роллю, орієнтація в рольовій грі на правила та схему відносин. У словесному спілкуванні уява розвивається завдяки варіюванню слів і словесних характеристик образів, розумінню позиції співрозмовника, словесній грі образів.

Розвиток уяви на ранніх етапах дошкільного дитинства докладно розглянув у своїх працях *К. Дяченко*; він виділив два види уяви — *афективну* та *пізнавальну*. Пізнавальна уява пов'язана зі специфічним відображенням об'єктивного світу, подоланням суперечностей в уявленнях дитини про дійсність, добудовуванням і уточненням цілісної картини світу. У ранні періоди дитинства (до 5 років) пізнавальна уява пов'язана спочатку з опануванням нових дій із предметами, зі звертанням до предметів-заступників, трохи пізніше — із розвитком рольової гри, малювання, конструювання. У цьому віці пізнавальна уява має відтворювальний характер. Афективну уяву спрямовано на вирішення внутрішніх конфліктів, зменшення негативних переживань і засвоєння позитивних зразків людських відносин і емоцій. У період дитинства, що передує п'ятирічному віку, афективна уява пов'язана з “програванням” дитиною своїх переживань (переважно страху). Це більшою мірою захисний механізм, ніж механізм осягнення змісту соціальної поведінки.

Особливості уяви дітей 6–7 років багато в чому схожі з особливостями прояву цієї функції в дітей 4–5 років, але істотно різняться змістом і значенням для особистості дитини, що формується, бо в зазначений віковий період з'являються особливі вимоги до розвитку, пов'язані з підготовкою до навчальної діяльності.

Народження особистості маленької людини виявляється як у становленні її здібностей (насамперед пізнавальних), так і в моральному розвитку. У зв'язку з цим у віковому періоді від 5 до 7 років слід зазначити дві найважливіші *функції та лінії розвитку уяви*.

Перша пов'язана з освоєнням знаково-символічної діяльності та роллю механізмів уяви в оволодінні дитиною довільною увагою, пам'яттю, логічним мисленням.

Друга функція уяви пов'язана з орієнтовно-дослідницькою пізнавальною діяльністю, яка дає дитині змогу відчутти зміст людської діяльності, вчинків оточення та власних дій для себе й для інших, подумки програти різні варіанти дій і пережити зміст їх наслідків. Ця лінія розвитку уяви безпосередньо пов'язана з моральним вихованням дитини, якщо розуміти під ним не тільки опанування правил поведінки, але й формування певного осмисленого емоційного ставлення до оточення.

Розвиток механізмів уяви створює передумови для формування *знаково-символічної функції*:

- варіювання (прагнення змінити наявне в досвіді);
- моделювання (загального механізму ігрової дії та способу відтворення подій на новому матеріалі);
- схематизації (скорочення й розчленування реальності з подальшим перенесенням дії та функцій предмета на інші об'єкти);
- деталізації (механізму, що підсилює яскравість уяви та забезпечує доробку, зміну образів відповідно до розуміння дії).

Тут ідеться не про тотожність уяви та знаково-символічної функції, а про їх взаємозв'язок: уява живить формування зазначеної функції.

У вітчизняній психології основи вивчення знаково-символічної функції та зіставлення рівня її розвитку з рівнем інтелектуального розвитку заклав *Л. С. Виготський*. Досліджуючи вищі психічні функції, він виявив, що існують стимули-об'єкти та стимули-засоби.

Що стосується походження знакової функції, то особливої уваги варте традиційне для вітчизняної психології уявлення про формування внутрішніх розумових дій на основі матеріальних. *А. В. Запорожець* уважав, що знакова функція молодшого школяра формується та виявляється в найважливішій його діяльності — ігровій. У грі не тільки окремі дії переходять із матеріального плану в розумовий, але й на основі зовнішньої ігрової діяльності формується сам цей розумовий план, розвивається здатність створювати системи узагальнених образів навколишніх предметів і явищ, а потім робити різні уявні їх перетворення.

Подібні дані про формування знакової функції та її зв'язок із розвитком здатності виконувати певні перетворення проблемної ситуації отримали *Л. А. Венгер* і *Н. Н. Поддьяков*, вивчаючи інші специфічні для молодшого шкільного віку види діяльності — продуктивну й образотворчу. На думку *А. В. Запорожця* та *Н. Н. Поддьякова*, перехід у розвитку дитини дошкільного віку з однієї якісної стадії на наступну, вищу пов'язаний із формуванням у неї здатності розрізняти два плани: реальних об'єктів і моделей, що їх відтворюють.

Саме ця здатність розрізняти позначене й те, що позначає, — це, на думку *Н. Г. Салміної*, основна характеристика знаково-символічної функції. Дослідниця виділяє такі види знаково-символічної діяльності (рис. 6.2).

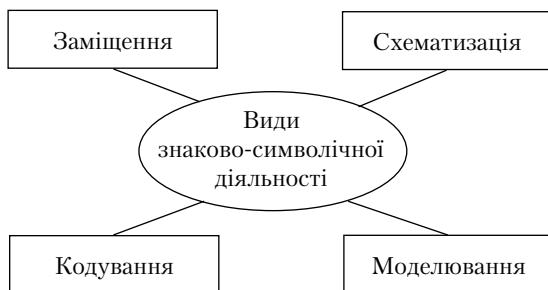


Рис. 6.2

Уява дитини своєрідна, і загальні закономірності творчої діяльності дорослої людини незастосовні до дитини. Це виявила *Д. Б. Богоявленська*. Вона створила оригінальну *теорію творчої діяльності*, у якій за допомогою системного підходу усунула роз'єднаність інтелектуального та мотиваційного планів досліджень. Цей підхід, проте, непродуктивний у вивченні творчості школярів.

С. Л. Рубінштейн писав, що уява — це "відліт" від минулого досвіду та його перетворення в образній формі. Основний момент у цьому процесі — виникнення та формування цілісного образу — уявлення. Перетворення досвіду в уяві виявляється в поступовому збагаченні її образів, постійному ускладненні сюжетів малюнків, ігор, розповідей і збільшенні тривалості уяви, коли дитина спрямовано фантазує, добре відокремлюючи образи реальності від образів фантазії.

Психологи, які досліджували проблему розвитку дитячої уяви, відзначали її самотутність і особливі, відмінні від уяви дорослого риси.

Класики вітчизняної та закордонної психології *Л. С. Виготський, Ж. Піаже, З. Фрейд* писали, що дитина — це не просто маленький дорослий без певних якостей мислення чи рис характеру. Вона має психічні особливості, властиві тільки її віку. Цих якостей немає в дорослих; багато хто з нас уже забули про те, що ми відчували та як думали, коли були маленькими.

У теоретичних і експериментальних працях *Д. Б. Ельконіна* й *А. В. Запорожця* щодо розвитку творчої уяви в ігровій діяльності, під час сприйняття казок і малювання виявлено своєрідний реалізм дитячої уяви. Терміном “реалістичні тенденції” автори позначають специфічні особливості уяви дітей.

У своєму дослідженні методів розвитку творчої уяви *Д. Б. Ельконін* з’ясував, як діти використовують у грі логіку реального життя та наскільки стійко вони дотримуються цієї реалістичної тенденції. У старшому дошкільному віці діти ще більше зміцнюються в такій реалістичній позиції.

Визнаючи важливість задатків для розвитку уяви дитини, дослідники водночас наголошують, що це лише передумови, але не причини психічного розвитку дитини. Жодна зі специфічних для людини психічних якостей, зокрема й творча уява, не може виникнути як “дозрівання” органічних задатків.



Д. Б. Ельконін
(1904–1984)

Для реалізації потенційних можливостей дитини потрібні відповідні соціальні умови життя й виховання. Щоб створити середовище, у якому розвивалися б уява й уміння втілювати творчість у реальних формах, потрібні дозвіл і заохочення, тому що через заборони й обмеження виростають раби. *Г. Г. Григор’єва* радить більше використовувати ігрові моменти на заняттях із розвитку творчої уяви, тому що в грі діти розслабляються та відчують рідну стихію, що сприяє полоту фантазії. Однак важливі не окремі методи, а ціла система впливу на процес творчого розвитку дитини.

Як зазначав *А. В. Запорожець*, розвиток психічних здібностей не можна уявляти собі як одnobічний вплив дорослих на свідомість дитини. У цьому процесі найважливіша складова — діяльність самої дитини. Різні форми діяльності домінують на різних етапах розвитку, а потім відходять на задній план, поступаючись місцем іншим складнішим видам діяльності.

У психології виділяють декілька *факторів*, що впливають на дитячу творчість (рис. 6.3).



Рис. 6.3

Оригінальність — це здатність створювати окремі ситуації, приймати незвичайні рішення. Вона виявляється в дитячому віці в різних видах діяльності дітей і в їхніх іграх.

Семантичною гнучкістю називають здатність визначати функції об'єкта й пропонувати нове його використання. Це нестандартне бачення об'єкта, використання його функцій у нових ситуаціях.

Образна адаптивна гнучкість — це здатність визначати функції об'єкта й уміння змінювати його для створення нових можливостей. На ній ґрунтується більшість нових оригінальних розробок. Образна адаптивна гнучкість спонукає творчу особистість на пошук рішення та його втілення у вигляді спочатку конструкторського задуму, а потім — і реального продукту. У дитячому віці образна гнучкість — це мабуть, найтиповіша форма прояву творчості внаслідок образності мислення дитини та її сензитивності до чуттєвого сприйняття. Дитина на кожному кроці перевтілює об'єкти в нові образи, помічає в предметі те, чого не можуть побачити дорослі, навіть “бачить” те, чого немає взагалі.

Семантична стихійна гнучкість виявляється в дитячому віці як підвищена чутливість до мови. Дитина сприймає мовні форми — слова, фрази, що є в тексті, — як живий об'єкт. Діти, на відміну від дорослих, “бачать” образи. Образне сприйняття мовного матеріалу — основа творчості дітей. Діти дуже жваво реагують на рими, тому їм подобаються вірші, примовки, пісні. Багато дітей самі люблять писати вірші. Отже, словотворчість і віршування — це варіант творчої семантичної гнучкості.

Закономірності творчого процесу та розвитку творчих якостей особистості накладають певні вимоги на організацію творчої навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Академічно обдарованим дітям, на відміну від “звичайних”, притаманні специфічні сенсорні процеси, потужний інтелект і творчі здібності. У них складаються особливі взаємини з людьми, які їх оточують. Такі діти випереджають своїх ровесників з усіх предметів або з тих, до яких мають неабиякий інтерес.

З погляду інтелектуальних здібностей обдаровані діти вирізняються тим, що вони досить легко виконують будь-які завдання, ловлять матеріал на льоту, у них добре розвинена пам'ять і спостережливість, концентрована увага. Вони мають інтереси, у які заглиблюються з головою, насамперед стійкий пізнавальний інтерес до навчальної діяльності, знань. Якщо на уроці виникає цікаве запитання, така дитина першою намагається відповісти на нього.

Обдарована дитина не завжди спілкується з ровесниками, особливо з тими, хто не має жодних інтересів. Ця своєрідність поведінки може призвести до непорозумінь у стосунках із педагогами й ровесниками.

Глибокі знання обдарованої дитини, яскраві вияви здібностей, успіхи в навчанні можуть зумовити як велике захоплення й повагу, так і заздрість і озлоблення ровесників.

Учителі теж іноді негативно ставляться до такої дитини: з одного боку, педагог розуміє, що дитина потребує специфічної та досить складної роботи, з іншого — відчуває, що просто не має відповідних знань або часу, щоб приділити такому учневі належну увагу. Отже, педагоги мають шукати особливі підходи до обдарованих дітей.

Досвід практичної роботи з обдарованими дітьми дають змогу виділити специфічні якості, котрі мають бути притаманні вчителю, який працює з обдарованими дітьми, а саме:

- доброзичливість і чуйність;
- знання особливостей психології обдарованих дітей;
- розуміння їхніх потреб та інтересів;
- високий рівень інтелектуального розвитку;
- широке коло інтересів і вмінь;
- живий і активний характер, почуття гумору;
- гнучкість, готовність до перегляду своїх поглядів і постійного самовдосконалення.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та педагогічну практику, можна назвати чотири *стратегії навчання академічно обдарованих дітей*, які слід застосовувати в різних комбінаціях (рис. 6.4).



Рис. 6.4

Прискорення. Прикладом такої форми навчання можуть бути літні й зимові табори, творчі майстерні, майстер-класи з інтенсивними курсами навчання за спеціальними програмами.

Поглиблення. Цей тип стратегії навчання ефективний для дітей, які виявляють екстраординарний інтерес до якоїсь конкретної галузі знань або діяльності. При цьому передбачено глибше вивчення певних тем або дисциплін. Подібне навчання дає такі позитивні результати: високий рівень компетентності у відповідній галузі знань, сприятливі умови для інтелектуального розвитку учнів. Однак застосування поглиблених програм не розв'язує всіх проблем. По-перше, далеко не всі діти з академічною обдарованістю досить рано виявляють цікавість до якоїсь однієї галузі знань або діяльності, їхні інтереси широкі. По-друге, поглиблене вивчення окремих дисциплін, особливо на ранніх етапах навчання, може спричинити “наси́льницьку” чи занадто ранню спеціалізацію, що не сприяє загальному розвитку дитини.

Збагачення. Ця стратегія орієнтована на якісно інший зміст навчання з виходом за межі вивчення традиційних тем завдяки встановленню зв'язків з іншими темами чи проблемними дисциплінами. Окрім того, збагачена програма дає змогу навчати дітей різноманітними способами. Таке навчання можна проводити в межах традиційного освітнього процесу, а також із участю учнів у дослідницьких проєктах, за допомогою спеціальних інтелектуальних тренінгів розвитку певних здібностей тощо.

Проблематизація. Така стратегія навчання стимулює особистісний розвиток учнів. У проблемному навчанні широко використовують оригінальні пояснення, переглядають певні відомості, шукають нові значення й альтернативні інтерпретації, що сприяє формуванню в учнів особистісного підходу до вивчення різних галузей знань, а також рефлексивного плану свідомості. Зазвичай такі програми являють собою компоненти збагачених програм або спеціальні тренінгові позанавчальні програми.

Стратегії збагачення та проблематизації навчання найперспективніші. Вони дають змогу максимально враховувати особливості обдарованих дітей, тому їх слід застосовувати як у прискорених, так і в поглиблених навчальних програмах.

Отже, повноцінне проживання дитиною молодшого вікового періоду можливе лише за визначальної й активної ролі дорослих (учителів, батьків, вихователів, психологів), основне завдання яких — створити умови для розкриття та реалізації потенційних можливостей молодших школярів з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

У психології немає єдиної думки щодо того, кого вважати обдарованими учнями. У минулому така ідентифікація ґрунтувалася на коефіцієнті розумового розвитку (КРР). Наприклад, *Д. Векслер* запропонував відносити до обдарованих тих осіб, КРР яких сягає 130. У 1970-х роках Бюро освіти США визначило як обдарованих учнів, успіхи в навчанні та рівень розумового розвитку яких були на 30 % вищими порівняно з їхніми ровесниками.

Дж. Гілфорд (1956 р.) розробив *модель структури інтелекту*, широко використовувану для визначення обдарованості учнів. На його думку, у структурі інтелекту можна виділити два способи мислення чи розв'язання проблеми: 1) популярний і найзрозуміліший; 2) такий, що містить незвичний підхід до вирішення проблем. *Дж. Гілфорд* уважав, що обдаровані учні частіше застосовують другий підхід до розв'язання проблем.

В. Кватроцкый (1974 р.) звернув увагу на те, що, попри дослідження творчої діяльності з 1960-х років, творчі можливості дітей до 5 років вивчено недостатньо. Головна проблема полягає в тому, що немає загальноприйнятої дефініції творчості. Річ у тім, що є обдаровані діти, які ставлять питання вчителям тому, що бажають детальніших і точніших пояснень, а є й такі, котрі часто заперечують усе, що говорять учителі, бо мають суперечливу вдачу. Учителі дошкільних груп мають виявляти достатньо майстерності, аби водночас

не притуплювати дитячої цікавості, ініціативи й творчої фантазії та виявити вміння прищеплювати дітям розуміння порядку, цілеспрямованості та вироблення позитивних навичок у навчанні.

Загалом обдаровані дошкільнята відрізняються від необдарованих своєю здатністю мислити абстрактними категоріями, правильно сприймати співвідношення між причинами та наслідками, умінням передавати ідеї. Учителі дошкільнят переважно вважають обдарованими тих дітей, КРР яких перевищує 130–135.

Обдарованість не можна розглядати окремо від певного культурного середовища. Зрозуміло, що мірила успіхів і збереження обдарованості різні в агрокультурних і технологічних суспільствах, як і в суспільствах з однорідною культурою та багатокультурних.

Напередодні 1960-х років у США психологи та педагоги мало уваги приділяли обдарованим учням — представникам культурних меншостей, зокрема афроамериканцям, азіатам і латиноамериканцям, бо більшість населення не виявляла інтересу до проблем меншості. До того ж більшість тестів щодо розумового розвитку ставлять великі вимоги до знання англійської мови, а це проблема для культурних меншин. Нарешті, використання тестів щодо інтелекту як показників обдарованості виключало можливість урахування інших показників обдарованості, окрім КРР.

Потім з'явилися спеціальні програми й для обдарованих учнів, КРР яких вищий за 120. *С. Галалгер* (1975 р.) запропонував, щоб у місцевостях, де важко запровадити нові програми, учителі змінювали чинні програми з різних предметів. Наприклад, у математиці треба приділяти особливу увагу розумінню абстрактних понять, а в гуманітарних дисциплінах — критичному мисленню й аналізу складних суспільних процесів. Зазначимо, що обдарованість сама по собі ще не гарантує високих досягнень у навчанні. Труднощі в навчанні обдарованих дітей можуть бути зумовлені емоційними проблемами, депресією чи негативним ставленням до школи й учителів. Інколи й батьки можуть спричинити такі проблеми, якщо вони використовують обдарованість дітей для задоволення власних амбіцій. Із читанням пов'язана проблема так званої гіперлексії, коли деякі учні розпізнають поодинокі слова набагато краще, ніж це дає змогу їхній загальний рівень розумового розвитку. Такі діти розпізнають окремі слова, але не розуміють читаного. Часто вони відгадують слово з одного чи двох складів. Це явище може бути спричинене бажанням дітей задовольнити настирливі прагнення своїх батьків.

Як зауважили *К. Перон* і *Р. Пульвіно* (1977 р.), хоч інтерес до навчання обдарованих дітей у США виник на початку ХХ ст., серйозні програми було розроблено лише в 1950-х роках унаслідок конкуренції з колишнім Радянським Союзом за перевагу в космосі. У США це явище було відоме як “ера супутника”. Конгрес США оголосив 1958 р. так званий “Освітній акт національної оборони”, завданням якого було сприяти програмам виховання обдарованих дітей.

Розглядаючи навчання обдарованих дітей у міжнародній перспективі, треба враховувати філософські й культурні традиції, а також сучасну дійсність. Освіта в демократичних країнах — це невід’ємне право кожної особи, тому вона масова. Немає загальних усталених освітніх цілей та ідеалів. Марксистське виховання й освіта ставили за мету виховання “нової людини”, будівничого комуністичного суспільства. Демократична та марксистська філософія репрезентують два полюси інтерпретації відносин між особою та державою. У демократичному сенсі держава існує для того, аби служити людині, а в марксистському — навпаки: одиниця живе для того, щоб служити державі.

В історичній перспективі зауважимо, що в США середня та вища освіта масово поширені, а в Європі й інших частинах світу вони раніше були обмежені, і лише обдаровані учні могли здобути вищу освіту. Так, у США впродовж 1890–1950 рр. кількість учнів, які відвідували середні школи, значно зростає. Наприклад, у 1890-х роках у США було лише 2800 середніх шкіл, а в 1950-х — 25000. Водночас у слаборозвинених країнах навіть у 1970-х роках лише 3 % молоді середнього шкільного віку відвідували середні школи. Навіть у середньорозвинених країнах ця частка становила приблизно 12 %. Дуже мало учнів, які здобули середню освіту, продовжували навчання на університетському рівні (наприклад, в Ірані — 3 %, у Пакистані — 4 %, на Філіппінах — 5 %).

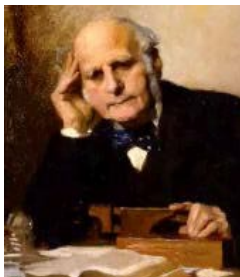
У США внаслідок того, що середні школи відвідують учні з різним рівнем розумового розвитку, їхні навчальні досягнення не однакові. У минулому в США обдарованість інтерпретували здебільшого як інтелектуальні здібності. Починаючи з 1972 р. Бюро освіти США відносить до обдарованості також високий рівень інтелектуального розвитку, творче мислення, специфічні таланти, проповідницький хист, театральні та моторно-рухові здібності.

У Європі окремі методи навчання обдарованих дітей почали запроваджувати в 1950-х роках. Наприклад, у Великобританії 1950 р. було

засновано Національну асоціацію обдарованих дітей. Подібну організацію було створено й у Франції 1971 р., у Канаді — 1975 р. Перша міжнародна конференція, присвячена питанням освіти обдарованих дітей, відбулася в Лондоні 1975 р., друга — у Сан-Франциско (США) 1977 р.

У минулому десятилітті в Україні було розгорнуто масштабну діяльність з обдарованими й талановитими дітьми. Згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 9 серпня 1990 р. створено Український центр творчості дітей та юнацтва для пошуку обдарованих особистостей серед дітей України, а також підтримки юних талантів у їхньому професійному становленні. У 1994 та 1998 рр. пройшли міжнародні наукові конференції про навчання обдарованих і талановитих дітей. Для розв'язання проблем виховання обдарованих учнів запропоновано педагогічні технології, спрямовані на індивідуальний розвиток особистості та подолання блокування цього процесу шкільним навчанням. Щоб розвинути інтелект дитини, потрібно долучати її до самостійної й особливо творчої діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей, нахилів і хисту. Педагогічно доцільно керувати цим процесом і мати об'єктивні дані про школярів. При цьому важливо знати реальний рівень інтелектуального розвитку учнів. Його мають виявляти шкільні психологи. Велике значення для виховання обдарованих дітей мають культурні цінності. Вагому роль тут може відігравати етнопсихологія, яка ґрунтується на рідній мові, фольклорі, народних звичаях, традиціях, обрядах і віруваннях.

Наприкінці XIX ст. британський науковець *Ф. Гальтон* присвятив дослідженню геніальних людей свою працю “Study of Genius”. На його думку, основний складник геніальності — надзвичайні інтелектуальні здібності.



Ф. Гальтон
(1822–1911)

Широко відоме дослідження, *Л. Термена* (1925 р.) про геніальність у США. Він спостерігав за 1528 учнями (857 хлопцями та 671 дівчиною), вибраних із близько 250 тис. учнів. Було залучено дітей, коефіцієнт розумового розвитку яких перевищував 140. Результати досліджень показали, що в талановитих учнів показники фізичного розвитку, загального здоров'я та статевого дозрівання перевищували пересічні. Понад 70 % осіб зі згаданої групи закінчили коледж, і майже всі вони продовжили навчання

в аспірантурі. Через кілька років було проаналізовано дані про 730 осіб цієї групи. Із них було вибрано 150 найбільш успішних і 150 найменш успішних. Ці дві підгрупи найбільше різнилися суспільними здобутками. Виявилося, що члени успішної групи мають сильніші характери.

І. Джемент означив поняття “геній” як людину, яка має широкі знання в різних галузях і ґрунтовне бачення майбутнього. Він наголошував на тому, що праці генія мають міжнародне значення й інтерес, їх цінність зберігається впродовж багатьох сотень років, і їм властиві оригінальність, гумор, щирість, складність і значущість.

Д. Коц, дослідивши 300 визначних особистостей, дійшов висновку як про високий рівень їхнього інтелекту, так і про колосальну цілеспрямованість і силу характеру.

У сучасній психологічній літературі небагато менше праць присвячено геніальності; більше уваги приділяють обдарованим і талановитим людям. Раніше такі авторитети, як *Ф. Гальтон* і *Л. Термен*, уважали обдарованість природженим, успадкованим нахилом, а нині, на думку деяких психологів, ця риса особистості може проявитися будь-коли в житті. Згідно з поглядами цих авторів, обдарованість разом із інтелектуальними здібностями включає й емоційні та суспільні характеристики вдачі.

Під впливом праць *Л. Термана* зацікавлення обдарованими дітьми набуло значного поширення в США в 1940-х роках. Популярність цієї проблеми зменшилася в 1950-х роках, але в 1960-х унаслідок технологічної конкуренції за перевагу в космосі зріс інтерес до фізичних і технологічних наук, а також до студентів з особливими обдаруваннями. Дослідник *М. Странг* зазначив, що деякі обдаровані учні занадто зосереджують свою увагу на шкільному навчанні, тому стають “обмеженими” інтелектуалами. Їм треба допомагати, щоб збалансувати їхній розвиток, не звужуючи академічних інтересів. *М. Странг* висловив також припущення, що є так звані “псевдообдаровані” діти, батьки яких тиснуть на виконання ними завдань понад міру їхніх істинних можливостей. Це спричиняє емоційне напруження учнів, оскільки батьки вимагають від них більше, ніж вони можуть.

Творчість, подібно до обдарованості, — широке поняття, тому його інтерпретували по-різному; обдарованість — це здебільшого показник можливостей, а під творчістю розуміють досягнення. *В. Гован* інтерпретував творчість широко — від раціонального до фантастичного. На його думку, творчість містить такі складові, як інтелект,

раціональне та семантичне, особистісне, а також дію, яку можна інтерпретувати по-різному (наприклад, згідно з механізмом З. Фрейда чи з погляду необмеженої фантазії).

Л. Роветон запропонував декілька теоретичних підходів для розуміння творчої дії: класифікаційний, біхевіористичний, гуманістичний, психоаналітичний, прагматичний. *Е. П. Торранс* означив творчість як уміння “схопити” й передбачити цілий ґештальт (образ, структуру), починаючи від формулювання припущень-гіпотез до пояснення наслідку, а також уміння модифікувати та перевіряти гіпотези. Із погляду *Т. Гаймовіца* творчим людям притаманні впевненість, свобода думки, творчий настрій, а також тенденція до сміливого мислення.

Багатьох послідовників цих поглядів цікавило питання про співвідношення між творчістю й інтелектом. Щоб дослідити його, *Дж. Гетцельс* і *Ф. Джексон* вивчали чотири групи студентів:

- 1) із високим рівнем розумового розвитку, але пересічним рівнем творчості;
- 2) із високим творчим рівнем, але пересічним інтелектом;
- 3) із високими моральними засадами, але пересічним рівнем психологічної зрілості;
- 4) із високим рівнем психологічної зрілості, але пересічними моральними засадами.

Творчі особистості “відкритіші” у своїй діяльності. З іншого боку, особистості з вищим рівнем інтелектуального розвитку мають традиційніший спосіб мислення та підхід до розв’язання складних проблем. Загалом, із досліджень *Дж. Гетцельса* та *Ф. Джексона* випливає, що інтелектуальний рівень — неодмінна складова творчої діяльності, але творчість й інтелект не тотожні.

Дж. Холланд вивчав творчу та навчальну діяльність великої групи творчих і обдарованих студентів (649 хлопців і 345 дівчат). Він виявив, що творчою діяльністю частіше можуть займатися студенти, яким притаманні наполегливість, оригінальність, прагнення до успіхів.

В. Валберг, *О. Рашер* і *Г. Гасе* порівняли значення коефіцієнта розумового розвитку 282 відомих філософів, науковців, письменників, музикантів, артистів, державних і релігійних діячів, котрі жили впродовж 1450–1850-х років. Було виявлено прямий зв’язок між рівнем інтелектуального розвитку та загальноновизнаними життєвими досягненнями.

Важливу роль у розвитку творчих здібностей і креативності відіграє досвід, одержаний дитиною в родині. Цьому присвячено багато закордонних досліджень. *Е. П. Торренс* дійшов висновку, що успадкований потенціал — не найважливіший показник майбутньої творчої продуктивності.

Ступінь реалізації творчих імпульсів дитини багато в чому залежить від впливу батьків та інших дорослих удома й у дитячому садку чи школі. Риси характеру, що сприяють творчій продуктивності, можна виявити досить рано. Саме тому психолог, який працює з дітьми, має звернути увагу батьків на розвиток цих рис. Творчі здібності дитини можна розвинути якнайкраще, коли родина та дитячий садок і школа працюють у тісному контакті.

Вплив батьків — найперший фактор, від якого залежить формування Я-концепції дитини. На думку К. Текекса, окрім родини є чимало систем підтримки, що сприяють розвитку дитини. Але жодна з них не замінить родини в розвитку психіки дитини, у створенні її образу як особистості, котру заслужено люблять, щасливої та цілісної у своєму оточенні. Завдяки спілкуванню з дорослими дитина довідується, яка її поведінка бажана, а яка ні, яка безпечна, а яка ризикована. Батьки мають дотримуватися балансу: позитивні повідомлення про підтримку та любов обов'язково мають переважати над негативними, критичними. Спілкування з дорослими зумовлює формування в дитини здорового самовідчуття людини, якій є що принести у світ і яка зустрічає світ із радістю.

Дж. Гетцельс і *Ф. Джексон* зіставили умови розвитку високої креативності та потужного інтелекту в дітей. У ході дослідження було виявлено, що матеріальне становище родини не важливе. Істотніший вплив справляє професія батьків, їх соціальний статус і ставлення до дітей. Батьки креативних дітей знаходили у своїх дітях менше вад, аніж батьки інтелектуалів. Вони поважають індивідуальність дитини та впевнені в її здатності робити все правильно. Якщо батьки інтелектуалів основну увагу звертають на зовнішні фактори, що сприяють кар'єрі дитини, то батьки креативів — на внутрішні якості дитини.

Аналізуючи сімейні стосунки, більшість дослідників розглядають такі параметри:

- 1) *гармонійність* відносин між батьками, а також між батьками та дітьми;
- 2) *ступінь творчості особистості батьків* як зразок наслідування та суб'єкт ідентифікації;

3) *спільність інтелектуальних інтересів* членів родини чи її брак;

4) *очікування батьків* відносно дитини.

Деякі дослідники розрізняють роль батьків протилежної статі в розвитку творчих здібностей дитини: тата впливають на творчі здібності дівчат, а матері — на творчість хлопчиків. У батьків, які активно цікавляться заняттями своїх дочок, розширюють обрії їхньої майбутньої кар'єри та зміцнюють їх незалежність, набагато більше шансів виростити дочок творчими особистостями, ніж у тих, хто утворює стереотипно залежні чи пасивні моделі поведінки дочок. Матері, зайняті діловою чи творчою кар'єрою, найчастіше поза будинком, виховують у своїх синах велику незалежність думки та сміливість. Батьки, які прагнуть розвинути в дитині творчі здібності та продуктивність, мають і самі займатися творчістю. Компетентний батько в цьому разі — насамперед компетентна особистість, чиє сприйняття нових ідей і радість власних досягнень дає дитині прямий і переконливий приклад. Матері, які надто заклопотані розвитком творчих здібностей дітей і приділяють цьому багато сил і часу, не досягають помітних успіхів. Отже, бажано виявляти не настільки інтенсивну турботу й не зв'язувати дитину занадто жорсткими схемами.

Д. Льюїс склав для батьків список тверджень, за допомогою яких батьки можуть оцінити ступінь своєї участі в заняттях дитини. Хоча цей перелік сформульовано на основі вивчення великої вибірки родин обдарованих дітей, він досить вдало типізує підхід до стимулювання позитивного розумового розвитку дитини.

Батькам, які прагнуть розвивати в дитині творчі здібності, корисно ознайомитися з цими твердженнями. Якщо батько чи мати погоджуються більше ніж із 30 із 40 тверджень, то вони занадто сильно концентруються на дитині, якій варто, імовірно, надати трохи більший простір для самостійних дій. Якщо батьки погоджуються з 20 твердженнями, то, імовірно, їм варто ще подумати над рештою тверджень.

1. Я відповідаю на всі запитання дитини якнайтерплячіше та якнайчесніше.
2. Я серйозно сприймаю серйозні запитання та висловлювання дитини.
3. Удома я виділив спеціальне місце, де дитина може демонструвати свої роботи.
4. Я не сварю дитину за безлад у її кімнаті чи на столі, якщо це пов'язано з творчим заняттям або роботою ще не закінчено.

5. Я надав дитині кімнату чи її частину лише для її занять.
6. Я показую дитині, що люблю її такою, яка вона є, а не за її досягнення.
7. Я доручаю дитині турботи, які їй по силі.
8. Я допомагаю дитині будувати її власні плани та приймати рішення.
9. Я беру дитину в поїздки цікавими місцями.
10. Я допомагаю дитині поліпшити результати її праці.
11. Я допомагаю дитині нормально спілкуватися з дітьми з різних соціальних і культурних верств.
12. Я встановлюю розумний поведінковий стандарт і стежу, щоб дитина відповідала йому.
13. Я ніколи не говорю дитині, що вона гірша за інших дітей.
14. Я ніколи не караю дитину приниженням.
15. Я допомагаю дитині знаходити книги та матеріали для її улюблених занять.
16. Я намагаюся привчити дитину мислити самостійно.
17. Я регулярно читаю дитині.
18. Я привчаю дитину до читання змалку.
19. Я спонукаю дитину придумувати історії, фантазувати.
20. Я уважно ставлюся до індивідуальних потреб та інтересів моєї дитини.
21. Я щодня знаходжу час, щоб побути з дитиною наодинці.
22. Я дозволяю дитині брати участь у плануванні сімейних справ і поїздок.
23. Я ніколи не дражню дитину за помилки.
24. Я хвалю дитину за вивчені вірші, розповіді та пісні.
25. Я вчу дитину вільно спілкуватися з дорослими будь-якого віку.
26. Я придумую різні практичні експерименти, щоб допомогти дитині більше довідатися про щось.
27. Я дозволяю дитині гратися з непотрібним мотлохом, якщо їй це цікаво.
28. Я спонукую дитину знаходити проблеми, а потім розв'язувати їх.
29. У заняттях дитини я завжди знаходжу гідне похвали.
30. Я не хвалю її безпредметно та нещиро.
31. Я чесний в оцінці своїх почуттів до дитини.
32. Немає тем, які я зовсім не обговорюю з дитиною.
33. Я даю дитині можливість приймати рішення.
34. Я допомагаю дитині бути особистістю.

35. Я допомагаю дитині знаходити варті уваги телепрограми.
36. Я розвиваю в дитині позитивне сприйняття її здібностей.
37. Я ніколи не повертаюся спиною до невдач дитини, говорячи: "Я цього теж не вмію".
38. Я заохочую в дитині максимальну незалежність від дорослих.
39. Я вірю в здоровий глузд дитини та довіряю їй.
40. Я волію, щоб основну частину роботи, за яку береться дитина, вона виконувала самостійно, навіть якщо я не впевнений у позитивному кінцевому результаті.

Д. Саймонтон, а потім й інші дослідники висунули гіпотезу про те, що середовище, сприятливе для розвитку креативності, має надавати зразки творчої поведінки для наслідування. На їх погляд, для розвитку креативності максимально сприятливе соціально та політично нестабільне середовище.

Порівняльне дослідження особливостей сімейного виховання лауреатів Нобелівської премії в галузі науки та літератури провів *К. Беррі*. Майже всі лауреати походять із родин інтелектуалів або бізнесменів, украй мало вихідців із нижчих верств суспільства. Більшість із них народились у великих містах. Батьки нобелівських лауреатів-учених найчастіше також займалися наукою чи працювали в галузі освіти. Вихідці з родин учених і викладачів украй рідко одержують Нобелівські премії за літературу чи боротьбу за мир. Ситуація в родинях лауреатів-учених була стабільнішою, аніж у родинях лауреатів-літераторів. Більшість учених говорили в інтерв'ю, що в них було щасливе дитинство й рано почалася наукова кар'єра, яка не зазнавала істотних зривів. Правда, як зазначає *В. Н. Дружинін*, не можна сказати, чи сприяє спокійне сімейне середовище розвитку таланту або становленню особистісних якостей, сприятливих для кар'єри. Досить згадати злиденне та безрадісне дитинство *Й. Кеплера* та *М. Фарадея*. Відомо, що маленького *І. Ньютона* покинула мати, і його виховувала бабуса. Трагічні події в житті родин лауреатів Нобелівської премії в галузі літератури — типове явище: 30 % лауреатів-літераторів у дитинстві втратили одного з батьків або їхні родини розорилися.

Дуже важливе для розвитку творчих здібностей дітей їх положення в родині, статус щодо братів і сестер. У первістків або тих дітей, котрі з якихось причин стали своєрідними лідерами в родині, зазвичай більше виражені творчі здібності. Інакше кажучи, надання дитині відносної самостійності й волі без зайвої вимогливості сприяють формуванню в неї творчих здібностей.

Аналізуючи особливості батьківського впливу на формування креативності дітей, *К. Текекс* сформулювала деякі рекомендації, корисні для розуміння та стимулювання дитячої творчості:

- уважно прислухатися до запитань дитини;
- помічати, чим вона воліє займатися;
- стежити за її природними інтересами.

Немає нічого гіршого за батьківську фразу: “Ти ставиш забагато запитань!”. Важливо розвивати всілякі інтереси дитини. Наприклад, японських дошкільників активно долучають до групових занять музикою, ритмікою, сценічним мистецтвом і т. ін. Це найбільше відповідає теорії про те, що досвід потрібен як основа для побудови дорослого механізму пізнання.

Батькам не варто приділяти зайвої уваги навчальним заняттям у дитячому садку та школі, тому що навчальні програми більше орієнтовані на конвергентне, а не дивергентне мислення та скоріше звужують мислення дитини, а не розширюють його. Ранні інтенсивні заняття з використанням строго організованих матеріалів, подібних до шкільних підручників, можуть пригнічувати інтуїтивне, асоціативне мислення, більш властиве дитині дошкільного віку.

Вітчизняні психологи та педагоги дають батькам, які прагнуть розвинути творчі здібності дитини, й інші рекомендації:

- щоб домогтися високих результатів, починайте якомога раніше — із немовлячого періоду;
- прагніть наповнити навколишній простір дитини найрізноманітнішими, новими для неї предметами та стимулами для розвитку її допитливості;
- наберіться терпіння, не перетворюйте допомогу в підказку, не позбавляйте дитину труднощів і задоволення зробити нехай маленьке, але власне відкриття;
- зацікавлюйте дитину творчою грою, але не змушуйте її гратися;
- намагайтеся не робити образливих зауважень, не кривдіть дитину в грі;
- для маленьких дітей поживляйте гру казкою чи розповіддю;
- не стримуйте рухову активність дитини, щоб вона змогла поперевертатися, пострибати від захвату тощо;
- обов’язково починайте з підсильних завдань або з простіших їх частин (успіх на самому початку — важлива умова).

Завдання дорослих, які прагнуть розвинути творчий потенціал дитини, реалізувати її творчі здібності, досить важке. Якщо батьки

з допомогою фахівців (психологів і педагогів) постараються створити дитині можливості для цікавого навчання, нададуть потрібну допомогу й емоційну підтримку, це завдання можна виконати досить успішно.

На думку багатьох авторів, інтелектуальна діяльність, особливо її вищі творчі форми, глибоко пов'язана з особистістю людини. Як наголошував *Б. Г. Анан'єв*, зв'язок інтелекту й особистості виявляється в мотивації розумової діяльності, що залежить від установок, потреб, інтересів та ідеалів особистості, рівня її домагань, які дуже впливають на активність інтелекту.

Багато досліджень свідчать про те, що показник продуктивної здатності сягає максимуму в 30–34 роки, а потім плавно та рівномірно зменшується. Аналогічні результати отримано щодо видатних діячів науки та творчості, наприклад літератури, мистецтва й музики. Цікавим підтвердженням таких даних стали результати довгострокового дослідження творчої продуктивності *Т. А. Едісона*, який запатентував 1086 винаходів. Пік його творчої активності знов-таки припав на вік між 30 та 40 роками.

Тільки-но вчені дійшли висновку про період найвищої творчої продуктивності, вони стали все частіше виявляти її пік у молодшому віці в усіх досліджуваних галузях творчості. Окрім того, творчі працівники роблять найбільше відкриттів у молоді роки. Не виключено, що й специфіка діяльності впливає на вік максимальної продуктивності. Наприклад, поети досягають свого піку в період від 20 до 30 років, а новелісти — у віці трохи більше за 40 років. Однак загалом вік від 30 до 40 років — “золота декада” творчих досягнень.

У монографічному дослідженні життєвого шляху групи осіб віком 61–75 років *Є. Ф. Рибалко* та *Л. Н. Кулешова* виявили типи людей, які різняться ступенем впливу особистісного фактора на формування їхніх здібностей. Усупереч несприятливим подіям, недостатнім природним даним, зниженій життєздатності певні якості особистості можуть сприяти не тільки хорошій працездатності, але і її значному розвитку в разі досягнення порівняно високого соціального статусу. Недостатня зрілість особистості людини, виражена в обмеженості її соціальної активності переважно межами сім'ї, пов'язана з недостатньою працездатністю, попри непогані природні задатки. У ході дослідження було виявлено регулювальну роль рефлексивних властивостей особистості, їх тісний зв'язок із цілями життя та діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками.

Рефлексивні властивості виконують функції саморегулювання та самоконтролю розвитку, сприяючи тим самим працездатності в пізньому онтогенезі.

Про все важливішу роль особистісного фактора в збереженні потенціалу суб'єкта діяльності та про наростання суперечностей під час неформального спілкування та праці свідчать результати, отримані *Л. Н. Кулешовою* під час обстеження робітників різних вікових груп на одному з підприємств точного приладобудування. Робітники 51–59 років мають високий рівень суб'єктивного контролю виробничих відносин і водночас дуже низькі показники інтернальності в між-особистісних і сімейних стосунках.

Творча діяльність має особливе значення як фактор, що протистоїть інволюції людини в цілому. Як показало вивчення біографій видатних людей, їм притаманна висока творча продуктивність у різних галузях науки та мистецтва в пізньому онтогенезі. Видатні вчені та діячі мистецтва зберігають велику працездатність не тільки в літньому, але й у старечому віці. Відомо, що після 70 років успішно працювали багато відомих учених: Ж. Б. Ламарк, Л. Ейлер, П. Лаплас, Г. Галілей, І. Кант та ін.

А. Гумбольдт писав працю “Космос” із 76 до 89 років, І. П. Павлов створив “Двадцятилітній досвід” у 73 роки, а “Лекції про роботу великих півкуль головного мозку” — у 77. Серед письменників і поетів високим творчим потенціалом у пізні роки життя вирізнялися В. Гюго, М. Вольтер, Б. Шоу та багато інших. В. Гете створив другу частину “Фауста” в 70–80 років. Л. М. Толстой написав у 71 рік роман “Воскресіння”, у 72 — “Живий труп”, а в 75 років — повість “Хаджі-Мурат”. Багато видатних музикантів і художників упродовж усього життя зберігали здатність до творчості, створюючи шедеври в глибокій старості. Наприклад, Мікеланджело успішно працював аж до 79 років, К. Мане — до 86, О. Ренуар — до 78, Ель Греко — до 73 років.

Американський психолог Б. Скіннер плідно працював до самої своєї смерті у віці 86 років, причому з таким самим ентузіазмом, як і в молодому віці. У 78 років він написав статтю “Як зберегти інтелект у старості”, у якій посилався на свій власний досвід. У цій статті йдеться про те, як корисно в старості тренувати мозок кілька годин на день, щоб підтримати пам'ять, що слабшає, і не допустити зниження інтелектуальних здібностей.

Високий творчий потенціал у період геронтогенезу зумовлений багатьма факторами, зокрема психологічними, що діють упродовж

усього життя людини. Відмітна риса творчих людей — *широта їхніх інтересів*. Активність творчої особистості виходить за межі сімейних і вузькопрофесійних інтересів; вона виявляється в участі в суспільній і педагогічній діяльності. *М. Д. Александрова* описала вікову динаміку творчої активності та продуктивності видатних діячів у музиці, юриспруденції й літературі. Як приклад високої творчої продуктивності до самої смерті дослідниця розглядає життєдіяльність індійського письменника й суспільного діяча Рабіндраната Тагора (1861–1941), який мав різнобічні інтереси та здібності як у творчій діяльності, так і в інших сферах життя. Яскраво виражена полівалентність інтересів у Р. Тагора виявилася в різноманітті жанрів його літературних творів. Він писав вірші, п'єси, романи, повісті й оповідання. Крім того, він був мистецтвознавцем, педагогом, політичним діячем; після 60 років почав займатися живописом і створив багато чудових полотен. Піддавши літературну творчість Р. Тагора кількісному аналізу, *М. Д. Александрова* виділила три піки продуктивності: 34, 49 і 69 років. Загалом творчості Р. Тагора притаманні розмаїтість, динамічність, пошуки нового, винятково строге ставлення до себе, величезна працездатність і система світогляду без стереотипів.

Становить інтерес й інший приклад *М. Д. Александрової* — дослідження життя композитора Йоганна Себастьяна Баха (1685–1750). Творчість композитора дуже різноманітна. Він писав духовну, оркестрову, камерну й танцювальну музику, музику для органа та хору, органа та соліста, для клавіру, скрипки з оркестром. Й. С. Бах створив фуги, сонати, прелюдії, кантати, хорали, концерти. Зменшення кількості творів у останні роки життя композитора можна пояснити їх монументальністю. Музикознавці особливо виділяють написані в ці роки твори, що являють собою вершину творчості зрілого майстра. Тоді композитор займався також педагогічною та літературною діяльністю. У похилі роки Й. С. Бах писав не тільки музику, але й про неї як музикознавець.

Наведені приклади демонструють розмаїтість і широту інтересів творчих особистостей. Їхні інтереси активні; вони реалізуються не тільки в різних формах професійної діяльності, але й в інших соціально значущих сферах. Це сприяє реалізації різноманітних потенційних можливостей особистості в період геронтогенезу.

Інша істотна риса людей похилого віку, які займаються творчістю, — специфічна мотивація їхньої діяльності. Як зазначають американські вчені *Д. Пельє* та *Ф. Ендрюс*, продуктивність праці з віком

спадає менше в тих науковців, яким притаманні внутрішня вмотивованість, великий інтерес безпосередньо до самої роботи, до процесу творчості. Важлива риса творчих людей — цілеспрямованість, націленість на реалізацію своїх творчих планів і нових ідей, бажання досягти поставленої мети, часом на шкоду здоров'ю. Їхня цілеспрямованість щодо втілення своїх оригінальних задумів — величезна спонукальна сила, здатна долучити цілі колективи до реалізації цих задумів. Тому нерідко великі вчені та діячі мистецтва стають засновниками цілих шкіл і нових напрямів у своїй галузі.

Високорозвинена самоорганізація також властива творчій людині. Вона підсилюється в пізній період її життя. У розумовій діяльності саморегуляція виявляється у великій критичності до результатів своєї роботи, в адекватній самооцінці й водночас у гнучкості розуму, передовому мисленні.

Вивчаючи діяльність науковців віком від 23 до 69 років, *Є. Ф. Рибалко* та *В. Р. Пятруліс* виявили особливості рефлексії креативності у зв'язку з їхньою творчою продуктивністю за допомогою спеціально розроблених опитувальників. Вони дійшли важливого висновку, що рівень рефлексивної креативності загалом не залежить від статі й віку наукових працівників. Структура рефлексії власної креативності в науковців цілісна: між її елементами (рефлексією інтуїтивності, фантазії, прагнення до новизни, гнучкості, оригінальності, критичності, інверсивності, тобто схильності до переходів від одного стану до іншого, і “легковажності”) є безліч позитивних зв'язків. Те, що немає прямої залежності креативності від статі й віку, свідчить про провідну роль діяльнісного фактора в розкритті потенційних можливостей людини. Сильно виражені мотиви творчості та цілеспрямованість найповніше реалізуються в діяльності лише тоді, коли розвинені такі особистісні якості, як працьовитість, завзятість, організованість.

Якщо тренувати людей, то їх інтелектуальні функції, пов'язані з професійною діяльністю, сенсифікуються, стають стійкими до старіння. Інші ж, активно не використовувані функції інволюціонують тією чи іншою мірою та з різною швидкістю. В осіб, які займаються творчою працею, мобілізуються різні функції, включаються до загальної структури інтелекту як цілісне утворення, що стійко протистоїть процесу старіння.

У творчості максимально поєднуються особистість і суб'єкт діяльності. Безпосередній інтерес до процесу творчості конвергується із

соціальною спрямованістю, включеністю в суспільні відносини, від якої залежить особистісний зміст творчості. Оцінка діяльності вченого чи художника суспільством може не збігатися з критеріями, якими керується творча особистість. Така оцінка завжди відповідає внеску, корисному не окремим групам, а всьому суспільству, і що масштабніша особистість, то більше вона орієнтована на майбутнє, на соціальний прогрес. “Художник вірить у майбутнє, тому що живе в ньому”, — говорив М. П. Мусоргський.

Односпрямованість особистості та суб'єкта діяльності безпосередньо на творчість, на соціально корисний результат власної діяльності зумовлює розвиток людини як індивідуальності й тим самим істотно впливає на дію загальних законів онтогенезу, гетерохронності, ступеневості процесу структуроутворення. Саморозвиток, цілісність, внутрішній взаємозв'язок основних компонентів індивідуальності — наслідок і умова творчої діяльності, а також самоорганізації життєдіяльності, що відбувається на її основі. Процес створення соціально значущих цінностей сприяє підвищенню рівня саморегуляції індивідуального розвитку.

Повторюваність творчого циклу в пошуках розв'язків нових задач, установка на новизну примушують використовувати різноманітні форми діяльності. Це вирізняє справді обдарованих людей. Сполучення в людині соціально зрілої особистості та суб'єкта творчої діяльності зумовлює формування нової властивості — ученості, яка стає найважливішим внутрішнім фактором безперервного розвитку людини як індивідуальності. Дія цього фактора підсилюється з віком, у пізні роки онтогенезу. Після 70 років у вчених — діячів науки та мистецтва — рідко трапляються форми старечої деменції. Творча діяльність — це почасти чинник не тільки психологічного та соціального, а й біологічного довголіття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Александрова М. Д.* Очерки психофизиологии старения. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1965.
2. *Александрова М. Д.* Проблемы социальной и психологической геронтологии. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. — 228 с.
3. *Алпатов В. В.* Проблема долголетия человека: Проблемы долголетия / Отв. ред. В. В. Алпатов. — М.: Мысль, 1962. — 242 с.

4. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — 228 с.
5. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М.: Молодая гвардия, 1977. — 345 с.
6. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 338 с.
7. *Андреев Л. А.* Физиология органов чувств. — М., 1941. — 24 с.
8. *Бердышев Г. Д.* Эколого-генетические факторы старения и долголетия. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 184 с.
9. *Богомолец А. А.* Продление жизни. — К.: Академия наук УССР, 1938. — 240 с.
10. *Верхитина-Васютина А. И.* Органы чувств в онтогенезе // Изв. АПН РСФСР. — 1958. — № 97. — С. 24–36.
11. *Горев Н. Н.* Вопросы геронтологии и гериатрии. — Л.: Гос. изд-во медиц. лит-ры, 1962. — 142 с.
12. *Греков Б. А.* Образование и переделка речевого стереотипа у лиц старше 70 лет // Процессы естественного и патологического старения. — М.: Мысль, 1964. — 240 с.
13. *Гримм Г.* Основы конституциональной биологии и антропометрии. — М.: Молодая гвардия, 1966. — 212 с.
14. *Грмек М. Д.* Геронтология. — М.: Знание, 1964. — 184 с.
15. *Давыдовский И. В.* Геронтология. — М.: Молодая гвардия, 1966. — 249 с.
16. *Далакишвили С. М.* Вопросы состояния структуры некоторых полей коры больших полушарий головного мозга в процессе старения. — Тбилиси, 1967. — 220 с.
17. *Девятый международный конгресс геронтологов:* В 3 т. / Д. Ф. Чеботарев, В. В. Фролькис, А. Я. Минц. — К., 1972.
18. *Дубина Т. Л., Разумович А. Н.* Введение в экспериментальную геронтологию. — Минск: Наука и техника, 1975. — 168 с.
19. *Иванова Н. В.* Опыт исследования интеллектуальных особенностей людей старческого возраста // Вести Ленингр. ун-та. — Сер. Экономика. Философия. Право. — 1984. — Вып. 1. — № 5. — С. 42–57.
20. *Канун И. М.* Биохимия старения. — М.: Мысль, 1982. — 212 с.
21. *Карсаевская Т. В., Шаталов А. Т.* Философские аспекты геронтологии. — М.: Мысль, 1978. — 294 с.
22. *Комфорт А.* Биология старения. — М.: Молодая гвардия, 1967. — 301 с.

23. *Лазарев П. П.* Современные проблемы биофизики. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1945.
24. *Медведев Ж. А.* Биосинтез белков и проблемы онтогенеза. — М.: Мысль, 1963. — 247 с.
25. *Механизмы старения* / Под ред. Д. Ф. Чеботарева. — К., 1963. — 241 с.
26. *Мечников И. И.* Этюды оптимизма. — М., 1907. — 352 с.
27. *Михайлова-Лукашева В. Д.* Биология старения. — Минск, 1968. — 284 с.
28. *Нагорный А. В., Никитин В. Н., Вуланкин И. Н.* Проблемы старения и долголетия. — М.: Мысль, 1963. — 289 с.
29. *Пако С.* Старение психологических особенностей человека: Основы геронтологии / Под ред. А. Бинэ, Ф. Бурльера. — М.: Знание, 1960. — 246 с.
30. *Пельц Д., Эндрюс Ф.* Ученые в организациях. — М.: Прогресс, 1973. — 248 с.
31. *Проблемы долголетия* / Отв. ред. В. В. Алпатов. — М.: Мысль, 1962. — 341 с.
32. *Профессиональный труд в пенсионном возрасте* / Под ред. В. А. Воробьева, И. И. Лихницкой, А. А. Дискина. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1975. — 223 с.
33. *Процессы естественного и патологического старения: Труды ЛИЭТИН* / Под ред. Н. С. Косинской, П. А. Маковейского. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1964. — 284 с.
34. *Пятрулис В. Р.* Рефлексия креативности и творческая продуктивность у научных работников: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — Л., 1988. — 222 с.
35. *Разумович А. Н.* Биоэнергетические процессы и старение организма. — Минск, 1972. — 182 с.
36. *Россет Э.* Процессы старения населения. — М.: Мысль, 1968. — 248 с.
37. *Рудкевич Л. А.* Талант: психология и становление. Социальная психология личности / Научн. ред. А. А. Бодалев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. — 284 с.
38. *Рыбалко Е. Ф.* Возрастные особенности объема и структуры зрительного поля. — Л.: Наука, 1969. — 282 с.
39. *Рыбалко Е. Ф.* Об онтогенетических свойствах зрительно-пространственных функций: Дисс. ... докт. психол. наук: 10.00.01. — Л., 1970. — 302 с.

40. Рыбалко Е. Ф., Кулешова Л. Н. Психологическая реабилитация пожилых на производстве // Геронтология и гериатрия — 1988. — № 9. — С. 48–59.
41. Рыбалко Е. Ф., Кулешова Л. Н. Психологические проблемы трудоспособности // Вестн. Ленингр. ун-та. — Сер. Экономика. Философия. Право. — 1983. — Вып. 1. — № 5. — С. 68–79.
42. Рыбалко Е. Ф., Максимова Р. А., Резвицкая Ж. И. О психологическом факторе снижения травматизма на производстве: Психологическое обеспечение трудовой деятельности / Под ред. А. А. Крылова. — Л.: Наука, 1987. — 301 с.
43. Селье Г. На уровне целого организма. — М.: Прогресс, 1972. — 284 с.
44. Тамберг Ю. Г. Развитие творческого мышления ребенка. — СПб.: Речь, 2002. — 176 с.
45. Творческая одаренность детей / Под ред. Т. Я. Туранской. — К.: Знание, 1991. — 28 с.
46. Творческая одаренность и воспитание творческой личности: Метод. рекоменд. / Под ред. В. А. Моляко. — К., 1991. — 18 с.
47. Хромова Т. Одаренный ребенок нуждается в дискомфорте // Відкритий урок. — 2003. — № 1. — С. 14–18.
48. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.
49. Юрченко З. Від маленького письменника до великого читача: Дитяча творчість і розвиток літературних здібностей // Зарубіжна література в навчальних закладах. — 2003. — № 3. — С. 3–6.
50. Юсов Б., Ильченко В., Левченко О. Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности. — Луганск: Пресса, 1997. — 157 с.

ТЕМА 7

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

- *Загальна характеристика методів дослідження творчої особистості*
- *Особливості застосування авторських методик дослідження творчих якостей особистості*

У психології творчості застосовують різні методи дослідження творчої діяльності, найпоширеніші з яких — спостереження, анкетування, бесіда й експеримент. Одним із перших методів у психології творчості, якщо розглядати її розвиток у хронологічній послідовності, було самоспостереження. Пізніше дослідники стали використовувати біографічний метод, спостереження, метод вивчення результатів діяльності, тестування, анкетування. Лише останнім часом у психології творчості почали поширюватися експериментальні методи, хоча застосовувати їх, як і раніше, складно, тому що будь-який творчий процес оригінальний, єдиний у своєму роді, і його важко точно відтворити під час повторного спостереження.

Метод спостереження відрізняється від стихійного спостереження в повсякденному житті. Звичайно, учитель, який постійно спостерігає за своїми учнями, може дійти певних висновків про кожного учня, його загальну успішність, ставлення до навчання, характер і т. ін. Але організоване, спрямоване спостереження дасть тому самому вчителеві набагато більше. Готуючись до спостереження, визначають предмет спостереження, час і місце, його періодичність і тривалість. Розрізняють два види спостереження: те, що проходить у природних умовах без будь-якого впливу з боку експериментатора

на досліджуваний предмет або інші супутні йому фактори; коли експериментатор заздалегідь запланував, а потім здійснює певний вплив на предмет дослідження.

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

У другому випадку експериментатор заздалегідь планує певний вплив на досліджуваного (наприклад, після розв'язання творчого завдання одним зі способів ставить вимогу спробувати розв'язати його іншими способами).

Експериментатор завжди має складати план спостереження, вести щоденник, обробляти якісні та кількісні дані спостережень.

Метод спостереження має певні вади; він орієнтований переважно на виявлення загальних тенденцій у поведінці досліджуваних, їх зовнішній прояв, проте не дає можливості точно пояснити їх причину. Тому цей метод більше придатний як перша ланка в ланцюзі вивчення чи як допоміжний метод для підтвердження закономірностей, виявлених іншими методами.

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

Метод анкетування, на відміну від методу бесіди, пов'язаний лише з опосередкованим контактом із досліджуваним, який відповідає на питання анкети письмово. Цей метод має певні переваги й вади. З одного боку, досліджуваний може спокійно, не кваплячись, обдумано відповісти на поставлені запитання, і якщо анкету побудовано правильно й вона не “провокує” на заздалегідь необ'єктивні відповіді чи ухилення від них, то експериментатор може одержати з них

багато цінного матеріалу. З іншого боку, анкета має бути орієнтована на дуже коротку відповіді (часто типу “так” — “ні”) або містити небагато запитань; тому можливості цього методу досить обмежені.

Метод вивчення результатів діяльності пов’язаний з аналізом того, що створює досліджуваній. Проте якщо його застосувати для вивчення лише кінцевих продуктів діяльності, то він не дає змоги всебічно оцінити особливості творчості. Зрозуміло, що за творами та виготовленими моделями можна судити про рівень знань, умінь і навіть здібностей досліджуваного. Ми можемо дійти якогось висновку про те, що він зробив, але з урахуванням того, як він це зробив. Тому вивчення результатів діяльності, проведене паралельно з методом спостереження, має бути орієнтоване на дослідження не тільки кінцевих, але й проміжних продуктів. Так, можна успішно спостерігати за створенням малюнка, креслення, якоїсь технічної конструкції. Фіксація послідовності дій і застосування певних методів дає певне уявлення про процес творчості й розвитку продукту в цьому процесі.

У психології творчості дуже популярний **біографічний метод**, який ґрунтується на вивченні матеріалів біографій: спогадів людей, котрі знали досліджуваного; автобіографічних матеріалів; листів; щоденників; відповідей на питання бесід і анкет; документів. Використовують і белетризовані біографії, що містять великий психологічний матеріал, наприклад із серії “Життя видатних людей”. Дуже вдалий приклад дослідницького біографічного жанру — роман-дослідження. Психолого-педагогічний досвід показує, що біографічний метод (у модифікованих варіантах) досить ефективний у разі вивчення творчості дітей. Досить назвати як приклад книжку К. І. Чуковського “Від двох до п’яти”. Кропітке, цілеспрямоване багаторічне збирання матеріалу дало авторові змогу створити справжній шедевр із психології дитячого мовлення. Багато цікавого матеріалу містять також щоденники батьків і педагогів. Біографічний метод недоцільно застосовувати часто, проте він може бути ефективним в індивідуальній роботі з творчо обдарованими особистостями, проектуванні їх майбутнього.

Експеримент як психологічний метод набуває все більшого поширення. У разі дотримання певних правил він дає найоб’єктивніші дані про досліджуваного суб’єкта чи явище. Експериментатор заздалегідь будує всю “картину” запланованого досліду, намагаючись ізолювати досліджуваного чи принаймні враховувати всі фактори, що

впливають на нього. Експеримент може бути природним і лабораторним; перший проводять в умовах, що не відрізняються для досліджуваного від звичайних, а другий — у спеціальному приміщенні, часто за допомогою спеціальної апаратури. Експеримент дає змогу вивчати одне й те саме явище чи процес багаторазово, варіювати умови його проходження, виключати певні фактори з цих умов і т. ін. Усе це дає можливість досить точно вивчити деякі психічні явища.

Останнім часом усе частіше застосовують різні методики з використанням спеціально підібраних або складених завдань для вивчення художньої й технічної творчості (наприклад, описані в дослідженнях *Т. В. Кудрявцева, А. Ф. Есаулова*). У них ураховано особливості творчої діяльності, спрямованої на розв'язання нових завдань. Так, для вивчення креативності можна використовувати різноманітні задачі, головоломки на виявлення кмітливості, творчої уяви, здатності до подолання інерції мислення, комбінування тощо, а також спеціальні тести креативності, розроблені американськими дослідниками *С. А. Медніком, Дж. Гілфордом, Е. П. Торрансом* та іншими фахівцями.

Для виявлення творчого потенціалу підлітків можна застосовувати дві методики — модифіковані варіанти тесту віддалених словесних асоціацій *С. А. Медніка* та тесту візуальної креативності *Е. П. Торранса*. Ці тести використовують разом для визначення індивідуального стилю творчої діяльності дитини: вербального, понятійного, розумового, образного, візуального, художнього.

Модифікований *Т. В. Галкіною* та *Г. Л. Алексєєвою* варіант тесту *С. А. Медніка* являє собою методику діагностування вербальної (мовно-розумової) креативності. Як заохочувальний матеріал у дитячому варіанті тесту використовують 10 словесних тріад (у дорослому варіанті — 20 або 30), елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних понять, наприклад яблуко, ясність, дно. Досліджуваний має встановити між ними асоціативний зв'язок, тобто знайти четверте слово, яке б об'єднувало всі три члени тріади так, щоб воно утворювало з кожним словом-стимулом певне словосполучення. Досліджуваний може змінювати граматичну форму слів-стимулів.

Для оцінювання результатів застосовують такі *критерії*:

а) кількісний:

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

б) якісні:

- *індивідуальний індекс оригінальності* — показник збігу (напівзбігу) відповідей кожного досліджуваного щодо елементів експериментальної вибірки; для кожного з них підраховують загальну кількість унікальних відповідей і визначають її відношення до загальної кількості висловлених асоціацій;
- *індивідуальний індекс селективного процесу*, коли піддослідному пропонують вибрати найоригінальнішу відповідь із запропонованих для кожного конкретного стимулу. Потім таку відповідь визначають експерти й підраховують кількість збігів найоригінальніших відповідей досліджуваного й експертів. Індивідуальний індекс селективного процесу являє собою відношення кількості збігів до кількості стимулів: за повного збігу для 10 стимулів індекс дорівнює 1, а в разі неповного збігу він зменшується (наприклад, якщо збігів 9, то зазначений індекс дорівнює 0,9);

в) часові:

- *індивідуальний індекс латентного часу* — середній час пасивного періоду перед розв'язанням завдання;
- *індивідуальний індекс робочого часу* — середній час роботи над завданням.

За результатами тестування складають оброблений список досліджуваних.

Модифікація методики *Е. П. Торранса*, розроблена *М. О. Холодною*, призначена для вивчення творчих характеристик візуального мислення: конструктивної активності, оригінальності тощо. Візуальне мислення розглядають як специфічну форму розумової діяльності, продукт якої — народження нових образів, створення нових візуальних форм із певним змістовим навантаженням. Під час перетворення образів формуються візуальні категорії (“візуальні поняття”), що являють собою узагальнені структурні схеми нагромадженого людиною досвіду.

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

Використовують п'ять базових графічних стимулів: ○, —, MM, ☉, ∞. Якщо досліджуваний відмовився продовжувати працювати з певним стимулом тому, що всі можливі варіанти перетворення та назви

стимулів, на його погляд, вичерпано, експериментатор переходить до іншого базового графічного стимулу і т. д. Досліджуваному показують фігури 40 разів.

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

У ході обробки результатів беруть до уваги такі *показники*:

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

2) *категоріальна гнучкість* пропонуваних досліджуваним назв для закінчення зображень. Як основу доцільно застосовувати 40 варіантів категорій, які виділила М. О. Холодна внаслідок застосування цієї методики на студентській вибірці: людина; тварина; рослина; природне явище (дощ, блискавка тощо); транспортний засіб; житло; інструмент, прилад; предмет домашнього вжитку; одяг; сигнал; взуття; харчі; спорт; засіб інформації чи навчання; технічна споруда; космічний об’єкт; геометрична фігура; меблі; посуд; музика; краса; будівельна споруда; ємність; машина чи механізм; гра (іграшка); анатомія людини; зброя; джерело світла; мікроструктура проекту; матеріал (дерево, бетон тощо); канцелярське приладдя; фізичне явище; зображення; медицина; поверхня; фантастична істота; знак, символ, цифра; модель, план, графік; людське почуття (любов, страх тощо); технічна деталь. Треба підрахувати, скільки категорій з усіх можливих досліджуваних використав у своїх відповідях як найменування;

3) *оригінальність запропонованої назви*. Спочатку визначають частоту кожної назви в усіх групах досліджуваних. У кожній групі має бути близько 20 досліджуваних, але можна проводити тестування й в індивідуальному режимі. Однак для оцінки оригінальності кожного досліджуваного потрібно спиратися на певну статистику, сформовану для умовної групи чисельністю не менше 20 чоловік. Потім відповіді кожного досліджуваного оцінюють у балах залежно від їх “рідкісності”. Назви, які є тільки в одного досліджуваного з усієї групи, оцінюють 3 балами, у двох досліджуваних — 2, у трьох — 1 балом. Якщо одна й та сама назва є в чотирьох, п’ятьох і більше

досліджуваних експериментальної групи, то такі відповіді оцінюють 0 балів. Усі оцінки за кожен запропонований назву додають і в підсумку отримують показник оригінальності відповідей учня;

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

Показник кількості відмов свідчить про можливості візуального мислення щодо висування візуальних гіпотез про невизначені за своїми можливими наслідками перцептивні стимули. Категоріальна гнучкість характеризує багатство процесів семантизації візуальних вражень на основі підключення словесно-категоріальних знань. Показник оригінальності дає змогу оцінити творчі можливості візуального мислення. Конструктивна активність — це показник операціональних характеристик візуального мислення, пов'язаних зі ступенем складності та різноманітності візуальних перетворень досліджуваного.

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

1. Чи вважаєте ви, що навколишній світ може змінитися на краще:
 - а) так;
 - б) ні, він і так досить хороший;
 - в) так, але невідомо, як саме?
2. Чи думаєте ви, що самі можете брати участь у важливих змінах навколишнього світу:
 - а) так, у більшості випадків;
 - б) ні;
 - в) так, інколи?
3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей зумовили б значний прогрес у тій галузі, де ви працюєте:

- а) так;
 - б) так, за сприятливих обставин;
 - в) лише певною мірою?
4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому будете відігравати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити:
- а) так, напевно;
 - б) це малоймовірно;
 - в) можливо?
5. Чи вірите ви у свої сили, починаючи якусь справу:
- а) так;
 - б) часто думаєте, що не зумієте;
 - в) так, часто?
6. Чи виникає у вас бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте:
- а) так, невідоме вас захоплює;
 - б) невідоме вас не цікавить;
 - в) усе залежить від характеру цієї справи?
7. Вам довелося займатися незнайомою справою. Чи виникає у вас бажання домогтись у ній досконалості:
- а) так;
 - б) задовольняєтеся тим, чого встигли домогтись;
 - в) так, але тільки якщо вам це подобається?
8. Якщо справа, яку ви знаєте, вам подобається, чи хочете ви знати про неї все:
- а) так;
 - б) ні, ви хочете навчитися тільки найголовнішого;
 - в) ні, ви хочете лише задовольнити свою цікавість?
9. Коли ви зазнаєте невдачі, то:
- а) якийсь час твердо стоїте на своєму всупереч здоровому глузду;
 - б) облишаєте цю витівку, бо розумієте, що вона нереальна;
 - в) продовжуєте робити свою справу, навіть якщо очевидно, що перешкоди нездоланні.
10. На підставі чого треба вибирати професію:
- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
 - б) стабільності, значущості, потреби в професії;
 - в) переваг, які вона забезпечить.
11. Чи могли б ви, подорожуючи, легко орієнтуватися в маршруті, яким уже пройшли:

- а) так;
 - б) ні, тому що боїтеся заблукати;
 - в) так, але тільки там, де місцевість сподобалася вам?
12. Чи зможете ви відразу ж після бесіди згадати все, про що йшлося:
- а) так, без проблем;
 - б) усього згадати не можете;
 - в) запам'ятовуєте тільки те, що вас цікавить?
13. Чи зможете ви, почувши слово незнайомою мовою, повторити його по складах, без помилок, навіть не знаючи його значення:
- а) так, легко;
 - б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
 - в) повторите, але не зовсім правильно?
14. У вільний час ви волієте:
- а) залишатися наодинці, поміркувати;
 - б) перебувати в компанії;
 - в) вам байдуже, будете ви на самоті чи в компанії.
15. Займаючись якоюсь справою, ви вирішуєте припинити це заняття тільки за такої умови:
- а) коли справу закінчено, і вам здається, що все виконано відмінно;
 - б) ви більш-менш задоволені;
 - в) вам іще не все вдалося зробити.
16. Коли ви перебуваєте на самоті:
- а) любите мріяти про щось (можливо, навіть абстрактне);
 - б) за будь-яку ціну намагаєтесь знайти собі конкретне заняття;
 - в) іноді полюбляєте помріяти про те, що пов'язане з вашою роботою.
17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви думатимете про неї:
- а) незалежно від того, де та з ким ви перебуваєте;
 - б) ви можете робити це тільки на самоті;
 - в) тільки там, де не занадто галасливо.
18. Коли ви обстоюєте якусь ідею:
- а) можете відмовитися від неї, якщо почуєте переконливі аргументи опонентів;
 - б) залишитесь при своїй думці, хоч би які аргументи не почули;
 - в) зміните свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.
- Підраховувати бали слід так: за відповідь а — 3 бали, б — 1, в — 2 бали.

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

Якщо досліджуваний набрав 49 і більше балів, то він має значний творчий потенціал; це передумова різноманітних творчих можливостей. Здатність особистості застосовувати ці здібності може стати основою її самореалізації в різних видах творчості.

24–48 балів — свідчення нормального творчого потенціалу. Досліджуваний має якості, які дають йому змогу діяти, однак у нього є й проблеми, що гальмують процес творчості. Водночас завдяки творчому потенціалу він зможе творчо виявити себе, якщо докладе зусиль.

23 та менше балів свідчать про те, що творчий потенціал особистості невеликий. Часто це показник того, що людина недооцінює себе та свої здібності.

Універсальних методів діагностики творчих здібностей немає, тому з'являються нові методи та методики виявлення творчих здібностей особистості.

У психології творчості є думка, що майбутні творчі успіхи можна передбачити значно точніше й надійніше, не виходячи з результатів тестування й тим більше академічної успішності, а спираючись на біографічні дані, вивчаючи особливості характеру та темпераменту, соціальні й художні інтереси. Прихильники такого погляду користуються біографічними опитувальниками, спеціальними анкетами. Вони вважають свій підхід перспективним у найближчому майбутньому, бо творчі успіхи залежать не тільки від розумової обдарованості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Алфимов В. П., Артемов Н. А., Тимошко Г. В.* Діагностика творчеської личности. — Донецьк, 1993. — 89 с.
2. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. — М.: Педагогика, 1982. — Кн. 2. — 296 с.
3. *Атлас для експериментального исследования отклонений в психической деятельности человека* / Под ред. И. А. Полищука, А. Е. Видренко. — 2-е изд. — К.: Здоров'я, 1980. — 124 с.

4. Барко В. І., Тютюнников А. М. Як визначити творчі здібності дитини? — К.: Знання, 1991. — 79 с.
5. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности. — К.: Вища шк., 1990. — 294 с.
6. Верещак Є. П. Учні з односторонньою навчальною спрямованістю в контексті диференційованого навчання / За ред. Ю. З. Гільбуха. — К.: Знання, 1994. — 64 с.
7. Галкина Т. Е., Алексеева Л. Г. Методика диагностики речемышлительной креативности // Методы психологической диагностики. — 1993. — Вып. I. — С. 52–61.
8. Гільбух Д. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка. — К.: Знання, 1993. — 75 с.
9. Методики психодиагностики в спорте: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / В. Л. Марищук, Д. М. Блудов, В. А. Плахтненко, Л. К. Серова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1990. — 256 с.
10. Моляко В. А., Кульчицкая Е. И., Литвинова Н. И. Психологические вопросы выявления одаренности. — К.: Знание, 1992. — 57 с.
11. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М.: Молодая гвардия. — 1987. — 304 с.
12. Общий практикум по психологии: методы наблюдения. — Ч. II: Метод. указания / Под ред. М. Б. Михалевской. — М.: Знание, 1985. — 57 с.
13. Овчинникова Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. — М.: Академический проект, 2001. — 192 с.
14. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей / Науч. ред. В. И. Андреев. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. — 144 с.
15. Практикум по общей психологии / Под ред. А. И. Щербакова. — М.: Просвещение, 1979. — 302 с.
16. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. А. Крылова. — СПб.: Питер, 2000. — 560 с.
17. Практические занятия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1972. — 167 с.
18. Практична психологія. — Вип. I: Методи вивчення особистості / Упоряд.: С. І. Болтівець, С. В. Васьківська. — Суми: КМІУВ, 1992. — 132 с.
19. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федоришина. — К.: Рад. шк., 1980. — 160 с.

20. *Психологічна діагностика дитини* / За ред. С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. — К.: Мікрос-СВС, 2003. — 112 с.
21. *Развитие и диагностика способностей* / Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. — М.: Наука, 1991. — 181 с.
22. *Рибалка В. В.* Метод визначення науково-технічних здібностей у старшокласників // *Психологія: Наук.-метод. зб.* — Вип. 40. — К.: Освіта, 1993. — С. 26–42.
23. *Рудик П. А.* Умственная одаренность и ее измерение. — М.: Прогресс, 1927. — 189 с.
24. *Русалов В. М.* Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека // *Психологический журнал.* — 1989. — Т. 10. — № 1. — С. 10–21.
25. *Фурман А. В.* Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: Кн. для вчителя. — К.: Освіта, 1993. — 224 с.
26. *Цуканов Б. И.* Собственная единица времени в психике индивида: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. — К., 1992. — 42 с.

ТЕМА 8

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТВОРЧОСТІ

- *Методи розвитку творчого спілкування та творчих рис характеру*
- *Методи активізації та використання індивідуального творчого потенціалу, самоусвідомлення та самоорганізації особистості*
- *Методи самопізнання власних особистісних якостей за допомогою самоспостереження*
- *Методи активізації та реалізації творчого досвіду*
- *Методи активізації інтелектуальних процесів*
- *Творчі тренінги на уроках і в домашніх умовах*
- *Виявлення творчих задатків у школі*
- *Психологічне тестування*

Методи навчання творчості класифікують за такими ознаками, як спілкування, характер, самосвідомість, досвід та інтелектуально-творча сфера особистості. Виокремлюють такі **групи методів**: розвитку творчого спілкування та творчих рис характеру; активізації та використання індивідуального творчого потенціалу, самоусвідомлення та самоорганізації особистості; активізації та реалізації творчого досвіду особистості; самопізнання власних особистісних якостей за допомогою самоспостереження; активізації інтелектуальних процесів.

Методи розвитку творчого спілкування та творчих рис характеру. До таких методів В. В. Рибалка відносить *метод гірлянд випадків і асоціацій*. Подамо його алгоритм.

1. Визначення синонімів об'єкта.
2. Вибір випадкових об'єктів.

3. Складання комбінацій з елементів гірлянди синонімів об'єкта й елементів гірлянди випадкових об'єктів. Комбінації утворюють із двох елементів, намагаючись об'єднати кожен синонім розглянутого об'єкта з кожним випадковим об'єктом.

4. Складання переліку ознак випадкових об'єктів. Визначають ознаки випадково обраних об'єктів із якнайбільшою кількістю ознак упродовж обмеженого часу (2–3 хв). Успіх пошуку значною мірою залежить від широти охоплення ознак випадкових об'єктів, тому доцільно враховувати як основні, так і другорядні ознаки. Для зручності складають таблицю ознак, в одному стовпці якої зазначено випадкові об'єкти, а в другому — їх ознаки.

5. Генерування ідей послідовним приєднанням до об'єкта і його синонімів ознак випадково обраних об'єктів.

6. Генерування гірлянд асоціацій. З ознак випадкових об'єктів, виявлених на кроці 4, генерують гірлянди вільних асоціацій. Вони можуть бути надто довгі, тому варто обмежити генерування часом або кількістю елементів гірлянди. У разі колективного генерування гірлянд асоціацій кожен член колективу робить це самостійно.

7. Генерування нових ідей. До елементів гірлянд синонімів об'єкта намагаються приєднати елементи гірлянд асоціацій.

8. Вибір альтернативи. Вирішують, чи продовжувати генерувати гірлянди асоціацій, чи їх уже досить для добору корисних ідей. Якщо за попередньою оцінкою таких ідей мало, можна продовжити створювати гірлянди асоціацій, починаючи з якихось нових елементів гірлянд, генерованих на кроці 6, діючи аналогічно.

9. Оцінювання та вибір раціональних варіантів ідей. Серед безлічі нераціональних, тривіальних і навіть безглузвих ідей зазвичай завжди можна знайти оригінальні та раціональні. Якщо швидко вдається знайти кілька десятків варіантів рішення, то цілком прийнятна ситуація, коли хоча б 5–6 варіантів виявляться раціональними.

10. Вибір оптимального варіанта.

Евристичний діалог Сократа використовували давньогрецькі філософи, проводячи публічні дискусії, спори, змагання. Філософ Платон удосконалив структуру евристичного діалогу: він перетворив фігури, форми, правила ведення бесіди на єдність пластичної образності



Рибалка В. В.
(1941)

та дієвості драми, уточнивши правила просторового розташування учасників діалогу.

Учасників сократівського діалогу Платон розташував так, щоб можна було легко спостерігати за ходом розумової “гімнастики”. Група утворювала коло; не було окремого почесного місця ведучого, який був рівноправним співбесідником. Окрім дійових осіб (їх було небагато) до діалогу допускали слухачів (друзів учасників діалогу), які утворювали друге коло на якійсь відстані від головного кола.

Розглянемо структуру сократівських діалогів Платона на прикладі діалогу, у якому беруть участь два співрозмовники з ведучим, обговорюючи два приклади. Цей діалог складається з таких етапів:

- пролог, визначення теми;
- висвітлення традиційних поглядів;
- пошук аналогічної ситуації;
- виявлення проблемної ситуації й заклик розв’язати проблему;
- означення ключових понять;
- обговорення означень ключових понять із різних поглядів;
- підбиття підсумків обговорення означень понять;
- уточнення та трансформація завдання;
- загальна методика обговорення, виявлення суперечностей, заклик до їх усунення;
- зведення неправильних тверджень до абсурду за допомогою негативної іронії;
- заключна бесіда, підбиття підсумків діалогу;
- визначення достатності рішення.

Платон розробив також власний варіант евристичного діалогу, який можна назвати *гіпотетичним*. У його основу він поклав обговорення означення поняття, пропонованого як гіпотеза, і виведення наслідків із нього. Якщо виникає суперечність, гіпотезу відкидають як абсурдну, а ні, то шукають інші аргументи для підтвердження вихідної тези.

Усі сучасні методи діалогу, застосовувані у винахідництві та науковій і технічній діяльності, певною мірою базуються на стародавньому методі евристичного діалогу Сократа й Платона. Цей метод використовують і в навчально-виховній роботі. Треба тільки усвідомлювати, що для ведення евристичного діалогу Сократа у ведучого має бути високий рівень кваліфікації та майстерності в постановці запитань, щоб стимулювати й організовувати увагу та мислення

співрозмовників. Ведучий має бути також цілеспрямованим і доступним для учнів.

Метод “мозкової атаки” запропонував 1937 р. А. Ф. Осборн. “Мозкова атака” (брейнстормінг) — це процедура групового креативного мислення, тобто засіб одержання від групи осіб великої кількості ідей за короткий проміжок часу. Уважають, що впродовж 1,5 години (двох академічних годин) група має продукувати до сотні ідей.

Відомо чимало різновидів “мозкової атаки”. Розглянемо таку схему.

1. Підготовка. Вибір проблеми та її вивчення за допомогою індивідуальних реактивних методів, наприклад:

- формулювання проблеми;
- вивчення проблеми;
- вибір головного методу розв’язання поставленої проблеми;
- перевірка всіх наявних методів розв’язання.

2. Формування креативної групи. “Мозкова атака” буде найуспішніша в разі дотримання таких умов:

- група має складатися приблизно з десяти чоловік;
- соціальний статус учасників має бути приблизно однаковий;
- у групі має бути лише кілька людей, обізнаних у розглядуваній проблемі, щоб надати повний простір уяві учасників. Не бажано, щоб до групи входили особи, які мають спеціальні знання та занадто вправні в чомусь. Їхнє прагнення осмислювати висловлювані ідеї відповідно до наявного досвіду може сковувати уяву інших учасників;
- слід обговорювати проблему в комфортній і невимушеній обстановці, щоб учасники могли розслабитись. Крісла потрібно розмістити по колу, стіл не обов’язковий. Треба мати дві-три класні дошки; керівник має головувати. Йому варто утримуватися від тиску на учасників. У групі призначають секретарів-спостерігачів, які фіксують висловлювання та поведінку ораторів.

3. Процедура “мозкової атаки”. Виділяють три етапи:

- вступ триває до 15 хвилин. Ведучий говорить про сутність методу, роз’яснює правила дій учасників, повідомляє проблеми, записує їх на дошці. Він пояснює, чому обрано саме таку тему, потім просить учасників запропонувати власні варіанти формулювань і записує їх на дошці;

- генерація ідей. Учасники дискусії вільно висловлюють свої ідеї. Щоб зафіксувати їх на дошці, призначають секретарів або асистентів. Якщо нові ідеї не виникають, ведучий просить учасників подумати над проблемою, подивитися на дошку. Після паузи зазвичай починається новий спалах ідей, ведучий видає бланки з питаннями, відповіді на які породжують такий спалах;
- запитання.

4. Висновок. Можливі два варіанти:

- класичний, коли ведучий дякує учасникам за виконану роботу й повідомляє, що висловлені ідеї буде доведено до відома фахівців, здатних оцінити їх із погляду застосування на практиці. Якщо в учасників брейнстормінгу виникнуть нові ідеї, вони можуть передати їх письмово керівникові дискусії. Це не найкраща процедура завершення “мозкової атаки”, тому можливі й інші варіанти заключної частини занять;
- полегшений варіант, коли учасники брейнстормінгу самі оцінюють ідеї такими способами:
 - а) учасники дискусії розробляють критерії оцінки ідей; їх записують на дошці, розміщують за ступенем важливості;
 - б) запропоновані ідеї групують за підставами залежно від змісту ідей;
 - в) визначають найперспективнішу групу ідей, оцінюючи кожну ідею за певними критеріями;
 - г) тестують ідеї методом від супротивного;
 - д) визначають найнеймовірніші ідеї та намагаються перетворити їх на реальні;
 - е) кожен учасник нібито знову проводить “мозкову атаку” для себе особисто, створюючи на основі вже зафіксованих ідей щось нове;
 - є) група вибирає найцінніші ідеї, розміщує їх за ступенем важливості та пропонує для впровадження.

Якщо треба сформулювати проблему в разі браку інформації та часу, можна скористатися методом пошуку ідей у малій групі, який називається “*нарадою піратів*”. У ході наради мають виступити всі “пірати” в такій послідовності: спочатку “юнга”, потім “матроси”, “боцмани”, “офіцери” та, нарешті, “капітан”. Зазвичай ніхто не має права критикувати ідеї, пропозиції, жарти, але, коли критику дозволено,

то на заключному етапі наради проводять захист пропозицій. Остаточне рішення приймає “капітан” наприкінці обговорення.

Метод колективної записної книжки Дж. В. Хейфіля застосовують під час колективної сесії. Кожному учасникові за місяць до проведення сесії ставлять проблему, надають потрібну інформацію, вказівки про ймовірні напрями пошуків, а також дають записну книжку, у якій він має фіксувати свої ідеї. Надають також список контрольних запитань. Наприкінці місяця всі члени сесії узагальнюють результати ведення колективної записної книжки та надають їх у вигляді творчого звіту. Останній надсилають у координаційний центр, де ретельно аналізують висловлені ідеї.

Метод “письмової мозкової атаки” полягає в тому, що для проведення сесії створюють комісію з фахівців, найкомпетентніших у розв’язуванні проблеми. Комісія формулює творчі завдання у вигляді опитувальника, у якому в доступній формі відображено всі їх аспекти. Слід приділяти увагу якості опитувальника, бо від цього залежить ефективність творчих ідей. За допомогою письмової “мозкової атаки” можна подолати психологічні бар’єри, що виникають у ході усної “мозкової атаки”.

Розглянемо *метод синектики В. Дж. Гордона*. Термін “синектика” означає об’єднання різнорідних елементів за аналогією. Уперше використовувати цей метод у винахідництві запропонував Вільям Гордон (США), який 1952 р. створив “синектис” — фірму з підготовки винахідників. Особливість цього методу полягає в залученні різних аналогій. Застосовують *чотири види аналогій*.

1. *Пряма аналогія*. Розглянутий об’єкт зіставляють зі схожими за принципом дії об’єктами з інших галузей техніки чи природи. На цьому ґрунтується біоніка. Як приклади можна зазначити антикавітаційні покриття гребель типу моху на валунах; створений за принципом будови ока жаби прилад ретинотрон, що реагує тільки на рухому ціль; самозагострювані різці Ігнат’єва, побудовані як котячі пазури.

2. *Особистісна аналогія (емпатія)*. В її основі лежить ототожнення винахідника з елементом проблемної ситуації, тобто вміння “ввійти в шкіру іншого”. Це схоже на етюди, виконувані студентами театральних вузів. Спробуємо проаналізувати таким способом проблему добування ядра з волоського горіха. Традиційний метод розколювання молотком неприйнятний для виробництва, бо потребує багато часу, дорогий і небезпечний. Уявімо себе ядром, якому

треба звільнитися від шкаралупи. Міцність шкаралупи залежить від її твердості й атмосферного тиску. Тому потрібно, щоб внутрішній тиск ядра на шкаралупу був більший за атмосферний. Для цього можна помістити горіхи в контейнер, з якого відкачують повітря. За якогось ступеня вакууму горіхи мають розколюватися самі. Отже, проникнення свідомості винахідника в сутність предмета, відчуття його дії допомагає розв'язати поставлене завдання.

3. *Символічна аналогія*. Її ще називають абстрактною. Треба знайти значеннєве формулювання пропонованої ідеї, наприклад: авто-ручка — знаряддя письма, творець тексту; автодорога — перевізник вантажів, об'єднувач держав; полум'я — видиме тепло тощо. Потім потрібно подумати, як і куди поширюється означений елемент, як він зберігається... Від таких загальних міркувань можна перейти до бажаного рішення.

4. *Фантастична аналогія* дає змогу розв'язати проблеми в бажаному, ідеальному варіанті, щоб усе відбулось “як у казці”. Завдання можна формулювати як міф, казку тощо, залежно від фантазії автора (до речі, багато передбачень фантастів давно вже втілено в життя). Фантастичне бачення дуже допомагає винахідникові, проте воно відірване від закономірностей розвитку технічних систем.

Творчість — процес безперестанних взаємних переходів задуму та його втілення, переживання та вираження, раціонального й інтуїтивного. Імпровізація — це ніби стрибок, перерва поступовості в розвитку цього процесу. У мистецтві імпровізація несе в собі чудове відчуття творчості, що лежить в основі всесвіту. Її миттєвість часто варта років кропіткої праці, а раптова, блискавична образна перспектива, що сяйнула в темряві — глибокодумних пророцтв.

Метод Гордона реалізують у ході сесії, яку проводить група синекторів у складі керівника, експерта й 5–7 учасників. Обговорення починається з широкого переліку загальних проблем і поступово звужується під впливом запитань керівника, який спрямовує його в бажане річище та зводить до конкретного завдання. Потім проблему оперативно аналізує експерт, який виконує роль заступника керівника сесії. Він пояснює учасникам проблемну ситуацію, технічну політику галузі чи фірми, ставить навідні запитання, виявляє корисні рішення. Окрім того, експерт має показати слабкі аспекти перших ідей і пояснити сутність реальної проблеми; він

допомагає формалізувати її так, як це розуміють синектори. Потім кожний учасник сесії формулює розв'язання проблеми. Усі цілі фіксують на дошці. Це сприяє формуванню в кожного синектора ставлення до загальної проблеми як до власної та бажання вирішувати її.

Наприклад, пошук оригінальної назви книги в контексті синектики розуміють як стисле, чисто поетичне формулювання змісту ключового слова. Називають слово, цікаве з погляду керівника, а потім пропонують подати його сутність у вигляді короткої фрази, яка містить певний парадокс. Для пошуку назви книги потрібні навички до утворення метафор. Ці назви можуть відбивати сутність ключового слова, містити парадокс, бути оригінальними. Можна зробити 5–10 спроб назвати книгу.

Якщо нові ідеї знайдено, їх розвивають і оцінюють, а ні, то учасники повертаються до початку синектичного процесу, використовуючи дані попереднього обговорення.

Як приклад наведемо такі методики для стимуляції творчої активності за допомогою мозкової атаки та синектики:

- складання речень: із трьох–п'яти узятих намання слів потрібно скласти якнайбільше різних речень;
- пошук загального: у двох-трьох намання взятих словах пропонують відшукати якнайбільше загальних ознак;
- вилучення зайвого слова: із кожних запропонованих трьох слів потрібно залишити два чимось подібні;
- пошук аналогів: потрібно придумати якнайбільше аналогів до даного слова;
- пошук сполучних ланок: потрібно знайти предмети, які можуть поєднати одне з другим; знайти нові, максимально різноманітні застосування предмета; якнайнесподіваніше домалювати, закінчити запропонований малюнок декількома способами; дописати речення, придумавши якнайбільше різних закінчень до початку.

У діалозі Дон-Кіхота й Санчо Панси використовують творчий ефект, що виникає в ході дискусії між учасниками з різним складом і типом мислення, характеру, обсягом досвіду, різним підходом до розв'язання проблем тощо. Одні люди інтелектуально мобільні, мають розвинену уяву, інші — розсудливі, критичні, з практичним досвідом, тобто одні більше схожі на Дон-Кіхота з його грандіозними ідеями, дивними почуттями, вищими за банальні думки оточення,

а інші — на Санчо Пансу з його практичністю, критичністю та приземленістю.

Діалог Дон-Кіхота й Санчо Панси проводять так, щоб один з учасників виконував роль генератора ідей, а другий — оцінював їх. Діалог може проходити як усно, так і письмово. Генератор ідей — “Дон-Кіхот” — висловлює ідеї, певною мірою пов’язані з конкретною проблемною ситуацією. Цей зв’язок може бути й умовним, у формі віддаленої аналогії, асоціації, гіперболізації якогось аспекту поняття, каламбуру, жарту, прислів’я тощо. “Дон-Кіхот” висловлює водночас 2–4 ідеї, а потім упродовж 3–10 хвилин другий учасник — “Санчо Панса” — аналізує їх, а перший шукає новий набір ідей.

“Санчо Панса” має виявити здатність до практичного застосування ідей, знаходження в них раціональних зерен. Він може використовувати ідеї як підказку й трансформувати їх аж до повної протилежності. Запроваджують ліміт оцінки ідей. Не менше чверті ідей “Дон-Кіхота” слід визнати корисними в процесі діалогу, а інші — обґрунтовано критикувати.

Діалог ведуть упродовж 1–2 годин. Наприкінці “генератор” має право захищати деякі ідеї, відхилені “критиком”, уточнювати їх. Закінчується діалог виробленням єдиної думки, а потім його учасники разом формулюють корисні ідеї.

Є різні варіанти такого діалогу залежно від того, які індивідуально-типологічні, характерологічні й психофізіологічні якості особистостей покладено в основу ролей, виконуваних партнерами. Відомі також діалоги Ньютона та Каліостро, Робінзона Крузо та П’ятниці тощо.

Для визначення характерів і темпераментів майбутніх учасників діалогу застосовують методи попереднього опитування, тестування, спостереження.

Методи активізації та використання індивідуального творчого потенціалу, самоусвідомлення та самоорганізації особистості. Метод індивідуальної “мозкової атаки” ґрунтується на розумовому експерименті, у якому використано ідею “мозкової атаки”. Людина сама ставить завдання, генерує ідеї, виконує обов’язки секретаря, а потім оцінює власні ідеї, хоча останню функцію вона може передавати й експертів-фахівцеві.

Тривалість індивідуальної “мозкової атаки” має не перевищувати 3–10 хвилин. За цей час потрібно запропонувати якнайбільше ідей

для розв'язання певної проблеми, мобілізуючи власну уяву та фантазію, і швидко записати відповіді на запитання.

Роботу проводять письмово: ідеї, що виникають, треба обов'язково фіксувати на папері. Можна також вести аудіозапис, якщо людина може промовляти свої міркування вголос. Доцільно занотовувати й ті питання, які особа ставить сама собі. Успіх індивідуальної “мозкової атаки” залежить від індивідуальних якостей особистості: уяви, фантазії, уміння формулювати запитання, на які можна дати альтернативні відповіді. При цьому доцільно спиратися на власний стандартний перелік питань, список методів виконання технічних завдань або на випадкові асоціації чи натхнення. Здатність до індивідуальної “мозкової атаки” можна розвинути в ході тренувань.

Оцінку ідей доцільно відстрочити на якийсь час — скажімо, на день або декілька днів.

Метод “монолог винахідника” ґрунтується на індивідуальному розмірковуванні дослідника подумки, під час якого мова перетворюється на діалог із самим собою, коли людина сама ставить собі питання та сама відповідає на них. Для застосування цього методу потрібно мати добре розвинені рефлексивні здібності. Правильне, цілеспрямоване, обґрунтоване самоопитування — це мистецтво, яке значною мірою залежить від можливості обдумувати відповідь, що містить нову та корисну інформацію. Тому “монолог винахідника” можна уявити собі як певну монодраму, індивідуальну драматургічну дію, де винахідник виконує всі ролі: менеджера, дослідника, конструктора, виробника, експерта, бізнесмена, користувача тощо. Ефективність цього методу залежить від переліку питань, які ставить собі винахідник. Розглянемо деякі з цих переліків, згруповані в окремі методи.

Список контрольних запитань Е. Крину — це засіб самоорганізації особистості в процесі творчої діяльності. Розв'язуючи проблеми, людина має систематично ставити перед собою запитання-вимоги, наприклад такі:

- потрібно постійно докладати розумових зусиль;
- важливо уникати поєднання елементів у систему з надмірною докладністю;
- доцільно частіше запитувати себе, ставлячи запитання типу “чому?”;
- треба відшукувати безліч імовірних рішень;

- доцільно запобігали консерватизму, спробам няв'язувати стереотипи групових рішень.

Метод контрольних запитань (МКЗ) Т. Ейлоарта розроблено 1955 р. в Кембриджському університеті. Цей метод розвиває мислення, послідовно ставлячи перед людиною навідні запитання, на які потрібно одержати відповіді. Його можна застосовувати у формі монологу чи діалогу. Контрольні запитання можуть бути, наприклад, такі.

- Як можна по-новому застосувати об'єкт?
- Як спростити й модернізувати його?
- Що можна збільшити (зменшити)?
- Що можна перетворити?

Цей метод близький до методу проб і помилок. Розрахунок на правильне рішення тут також базується на сподіванні, що настане щасливий випадок, але все ж таки ймовірність успіху більша. Можна застосовувати також списки питань *Д. Пойя, Г. Буша* та ін.

Використовувати МКЗ слід тоді, коли немає складних технічних проблем. Хоча це лише варіація перебору варіантів, МКЗ дає людині можливість відійти від звичних уявлень, перебороти психологічну інерцію, розкрити творчі можливості, систематизувати перебір варіантів.

Окрім спеціалізованих опитувальників, використовуваних винахідниками в певних галузях науки та виробництва для виконання конкретних завдань, можна запропонований універсальний *самоопитувальник для організації розумового експерименту за Г. Я. Бушем*. Він має ширше застосування та містить запитання, які стосуються розв'язуваних завдань.

1. Як аналогічне винахідницьке завдання виконували раніше: в останні десять років (за відомими патентними матеріалами), в історичні та доісторичні часи, в інших галузях науки, техніки та культури?
2. Чи відомі незвичайні розв'язання цього завдання чи аналогічного йому?
3. Чи можна досягти мети, виконавши інше завдання — наукове, технічне, естетичне чи організаційне?
4. Як можна розв'язати завдання, якщо не брати до уваги витрати, чи від його виконання залежить життя людини, чи технічний проект можна використовувати як іграшку, чи він являє собою навчальний посібник, експонат?
5. Як можна було б виконати завдання, коли б головними кри-

теріями були яскрава оригінальність, естетичні якості об'єкта, рівень стандартизації й уніфікації?

6. Як можна було б розв'язати завдання, якби технічний проект діяв у іншому середовищі — у космосі, під водою, у середовищі з експериментальними параметрами (такими, як висока чи низька температура, тиск, освітлення, агрегатний стан тощо)?
7. Чи не можна тепер, за сучасних технічних можливостей, скористатися відкинутими раніше рішеннями?
8. Чи не можна передбачити результат виконання завдання через 10–15 років з урахуванням зростання суспільних потреб?
9. Які основні вади відомих варіантів розв'язання завдання? Яким має бути рішення без цих недоліків?
10. Наскільки може підвищитись ефективність проекту, якщо вдосконалити прототип до межі його можливостей?
11. Які три методи пошуку рішення, протилежні традиційним, логічно найнепридатніші для виконання завдання? Які результати дасть спроба розв'язати завдання саме такими методами?
12. Чи проаналізовано побічні результати розумових і матеріальних експериментів?
13. Чи було зроблено спробу аналізувати кумедні ідеї та каламбури, що асоціюються з умовами завдання?
14. Чи було використано аналогії з виконанням ідентичних завдань у давні часи; моделювання завдань у ході винахідницьких ігор; ідеї, виявлені за допомогою емпатії, перенесення проекту в іншу галузь науки й техніки; функціональне наслідування живим істотам, ототожнення з живими істотами (біоніку), технічними об'єктами, неживою природою на Землі й у космосі, суспільними подіями, фізичними явищами й ефектами; новітні наукові відкриття, різні заміщення, імітацію, асоціації; метафори, алегорії, гіперболи, синоніми; макети, муляжі, моделі, зокрема образно-знакові: графіки, схеми, діаграми, оперограми, сітки, матриці, а також структурні, функціональні та принципові схеми?
15. Чи було використано евристичні можливості: інверсії — пошуку протилежного, альтернативного, обхідного чи трансформованого завдання; зміни точки зору; пошуку розв'язку завдання від кінця до початку; визначення контрастного, протилежного розв'язку за допомогою антонімів, парадоксів, протилежностей,

антитез, алогізмів; зміни порядку виконання функцій і залучення протилежних функцій; перетворення шкідливих факторів на корисні; заміни традиційної функції на альтернативну; заміни матеріалів на протилежні; утилізації матеріалів, відходів, заміни середовища?

16. Чи було цілеспрямовано використано евристичні можливості аналізу та його різновидів; системний, структурний і морфологічний аналіз, аналіз засобів, цілей і функцій елементів проекту; функціонально-вартісний аналіз; аналіз результатів і витрат; генетичний аналіз проблемної ситуації; аналіз відкинутих у минулому рішень, історії розвитку проекту “життєвого циклу” об’єкта чи технології, теоретично можливих меж параметрів об’єкта, простішого принципу роботи, схеми, форми, структури проекту?
17. Чи було застосовано евристичні властивості синтезу, такі як дублювання, мультиплікація проектів (створення багаторівневих, багатоступеневих, каскадних конструкцій, гірлянд об’єктів), агрегування, об’єднання модульних елементів, резервування, часове та функціонально-біологічне об’єднання, збільшення кількості дій і операцій, динамізація, створення функціональних комплексів, фізичне та хімічне об’єднання, синтез механізмів?
18. Чи було використано евристичні можливості темпоральних і динамічних змін за допомогою застосування стислих строків, концентрації зусиль, короткочасних дій; об’єднання періодичних і циклічних процесів у безперервні; прискорення та зміни типу рухів; застосування рухомих елементів замість нерухомих; інтенсифікації активних і реактивних сил; використання природних сил; тимчасового зосередження сил; динамізації середовища тощо?
19. Чи було використано можливості евристичних змін у просторі?

Методи самопізнання власних особистісних якостей за допомогою самоспостереження застосовують для формування психологічної характеристики власних особистісних якостей, від яких залежить успішність творчої поведінки й діяльності та які доцільно вивчати для подальшого самовиховання. Самоспостереження проходить у формі виявлення, фіксації (у щоденнику) й аналізу фактів власної поведінки та діяльності, зумовлених відповідними якостями особистості. Самоспостереження виконують за такими правилами:

- а) попередньо визначають і запам'ятовують актуальні щодо самовиховання якості особистості (їх має бути не більше 5–7), щоб потім вибірково сприймати й оцінювати свої вчинки, дії та якості;
- б) дані самоспостереження заносять до щоденника впродовж досить тривалого часу (наприклад, тижня чи місяця) наприкінці кожного дня, увечері, відтворюючи в пам'яті минулі події дня, вчинки та дії;
- в) факти власної поведінки та діяльності фіксують у першій частині щоденника в об'єктивній, змістовній формі, зазначаючи час і ситуації, у яких їх було виявлено;
- г) у другій частині щоденника дають проміжну оцінку поведінки й узагальнюють факти, що характеризують прояв кожної з виявлених раніше особистісних якостей. Оцінка може бути якісною (наприклад, добрий-поганий, цінний-малоцінний тощо) та кількісною (наприклад, від –5 до +5);
- д) у третій частині щоденника узагальнюють факти спостереження за всіма виділеними параметрами, визначають їх пріоритет, дають порівняльну характеристику. Власні якості оцінюють як найцінніші, досить розвинені, що утворюють "ядро" особистості, та як такі, котрі потрібно цілеспрямовано розвивати в процесі самовиховання.

Метод самовиховання особистості ґрунтується на самовихованні — діяльності людини з перетворення власної особистості в бажаному напрямі для її самовдосконалення. Виокремлюють такі важливі засоби й етапи самовиховання:

- а) самоінформування про позитивні та негативні, бажані та небажані властивості своєї особистості в процесі самоспостереження, тестування, оцінювання особистості оточенням і самою людиною, вивчення літератури та біографій видатних особистостей, спостереження за творчими людьми тощо. Унаслідок самоінформування людина формує ідеал самовдосконалення у вигляді певних бажаних якостей творчої особистості;
- б) на основі створеного ідеалу особистість складає програму самовиховання, усвідомлюючи можливості досягнення якостей ідеалу, визначення послідовності дій із їх утілення в певних вчинках і діях, визначення терміну реалізації етапів процесу самовиховання;

- в) людина бере самозобов'язання щодо формування в собі бажаної риси чи їх сукупності на основі самопереконання за допомогою власних інтелектуальних можливостей;
- г) у ході виконання програми самовиховання обов'язково має бути самоконтроль — довільний і мимовільний, навмисний і ненавмисний;
- д) для самовиховання важливий самозвіт — поточний і відстрочений, усний і письмовий (наприклад, у вигляді щоденника), монологічний і діалогічний. За його допомогою формується самооцінка результативності процесу самовиховання на всіх його етапах (проміжних і кінцевому), людина корегує свою поведінку, діяльність і вчинки;
- е) для стимуляції самовиховання використовують самопереконання та самонаказ — свідомий і несвідомий;
- є) у процесі самовиховання в разі потреби доцільно застосовувати самозаохочення чи самопокарання як засоби стимулювання бажаних або гальмування небажаних тенденцій розвитку особистості.

Методи активізації та реалізації творчого досвіду особистості. Алгоритм розв'язування винахідницьких задач (АРВЗ) Г. С. Альтшуллера існує у формі кількох модифікацій. Згідно з ним треба завчасно оволодіти певною послідовністю розумових дій, які сприяють відшукуванню нового технічного рішення:

- 1) аналіз задачі;
- 2) аналіз моделі задачі;
- 3) визначення ідеального кінцевого результату та фізичної суперечності;
- 4) мобілізація та використання речовинних і польових ресурсів;
- 5) застосування інформаційного фонду рішень;
- 6) змінення та заміна завдання;
- 7) аналіз засобу усунення фізичної суперечності;
- 8) використання отриманого результату;
- 9) аналіз ходу розв'язання задачі.

Ці етапи розв'язування задачі можна поділити на конкретні кроки, що сприяють відшукуванню нової ідеї. Останнім часом на основі узагальнення досвіду застосування АРВЗ розроблено теорію розв'язування винахідницьких задач — ТРВЗ.

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

Сутність методу “матриць варіантів” А. Моля полягає в систематизації пошуку можливих варіантів станів нового об’єкта на основі аналізу закономірностей його побудови (морфології). Для цього будують матрицю (таблицю), у рядках і стовпцях якої містяться характеристики проекту й умови його виконання, застосування тощо. Цей метод дає змогу відкинути неприйнятні комбінації, а також спростити пошук нових ідей. Він містить такі етапи:

- формування масиву елементів, якостей, об’єктів і т. ін.;
- постановка проблеми (задачі) у найзагальнішому та найабстрактнішому вигляді з подальшим уточненням;
- побудова матриці (таблиці) з розміщенням у ній характеристик обраних елементів, якостей, проектів і т. ін. в рядках і стовпцях;
- відшукування комбінацій у клітинках (комірках) на перетині рядків і стовпців, що пов’язують дві характеристики;
- переставляння (іноді багаторазове) рядків і стовпців, повторний пошук нових комбінацій;
- вибір і аналіз комбінацій, раціональних і прийнятних варіантів.

У ході роботи за цим методом відкидають відомі та нераціональні комбінації, зосереджуючи найбільшу увагу на оригінальних і перспективних.

Інтегративний метод “метра” за І. Бувеном поєднує аналогову методику “метра”, метод “матриці відкриттів” А. Моля та деякі інші методи. Він містить у собі 12 етапів:

- 1) формулювання й аналіз проблеми;
- 2) висловлювання ідей і сумнівів;
- 3) “розщеплення” поняття про проект за допомогою вільних асоціацій, виявлення можливостей виконавця, побудова матриці А. Моля;
- 4) попередній аналіз результатів і передання їх контрольній групі;

- 5) уточнення формулювання завдання, “мозковий штурм”, пошук його розв’язку;
- 6) порівняння результатів пошуку різними методами з вихідними умовами завдання;
- 7) прийняття контрольною групою рішення щодо продовження чи припинення пошуку;
- 8) вибір кінцевої мети пошуку;
- 9) операція “мандрівка у світ аналогів”;
- 10) повернення до проблеми, сформульованої в коректних термінах;
- 11) повторний аналіз розв’язку, зіставлення його з вихідними цілями;
- 12) зворотний зв’язок із контрольною групою, що завершує етап розв’язування.

Метод семиразового пошуку Г. Буша розробив ризький винахідник Г. Я. Буш 1964 р. Цей метод ґрунтується на застосуванні магічного числа 7, яке ще давні греки вважали щасливим і широко використовували (сім нот, сім чудес світу, сім днів у тижні тощо). Згідно з цим методом винахідницька інтуїція має розвиватись у такій послідовності:

- 1) аналіз проблемної ситуації та суспільних потреб;
- 2) аналіз функцій аналогів і прототипів;
- 3) постановка завдання в загальному вигляді;
- 4) генерування винахідницьких ідей;
- 5) конкретизація ідей;
- 6) зіставлення варіантів і вибір найоптимальнішого з них;
- 7) реалізація рішення.

Передбачено використання семи ключових запитань: хто, що, де, чим, навіщо, як, коли. Вони спрямовані на отримання інформації про суб’єкт, проект, місце, засоби, цілі, методи й час, що стосуються явища чи досліджуваних подій. Розглядають також матрицю взаємодії, комбінуючи питання. За її допомогою можна розширити наявну інформацію.

У розширеній матриці кожне питання містить сім підпитань, наприклад: хто — винахідник, конструктор, дизайнер, стандартизатор, виробничник, споживач, продавець; що — відкриття, конструкція, промисловий зразок, стандарт, технологія, речовина, товар.

Аналіз семи функцій технічних проектів ґрунтується на виявленні сімох видів суспільних потреб. Вибір серед семи функцій роблять за

допомогою сімох методів — аналогії, інверсії, об'єднання, розчленування, трансформації, транслокації, інтенсифікації.

Вимоги до проекту об'єднано в сім груп: функціональність, надійність, довговічність, а також технологічні, ергономічні, економічні та патентно-правові. Спеціально розглядають ергономічні показники технічних проєктів: антропометричні, гігієнічні, фізіологічні (психофізіологічні), психологічні, ентифронічні (захист людини від шкідливої дії техніки), техніку безпеки, зручність комунікації.

Використання такої системи семиразового пошуку, аналізу та синтезу ідей сприяє побудові нового оригінального проєкту.

Метод фокальних об'єктів (МФО) за Ф. Кунце створив 1925 р. професор Берлінського університету *Ф. Кунце* й удосконалив 1954 р. американський винахідник *Ч. Вайнтінг*. Назва методу пов'язана з принципом концентрації багатьох ідей на якомусь об'єкті. Іноді його називають також методом сфальцьованих об'єктів, що точніше відбиває його суть. Але ми будемо дотримуватися первісної назви. МФО — найрозповсюдженіший із випадкових методів. Його суть полягає у виконанні таких операцій:

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

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

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

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

- 1) чайник зі звуковим сигналом, на підставці, дзвоникоподібний;
- 2) чайник із самовідімкненням від мережі, із дзюбоподібним носиком і ребристою поверхнею.

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

В Уральському державному професійно-педагогічному університеті (УДППУ) у Росії під керівництвом доктора педагогічних наук *С. О. Новосьолова* нині працюють над розв'язанням задачі, як навчити людину складати вірші за допомогою МФО. Ідеться не про підготовку поетів, а про розвиток у людини відчуття ритму, уміння створювати поетичні образи.

У системі творчого пошуку *КАРУС* за *В. О. Моляко* використано п'ять основних стратегій: пошуку аналогів (аналогізування), комбінаторних дій (комбінування), реконструктивних дій (реконструювання), універсальну стратегію та стратегію випадкових підстановок. Ці стратегії втілюють за допомогою конкретних дій, що утворюють певну тактику — інтерполяцію, екстраполяцію, редукцію, гіперболізацію, дублювання, розмноження тощо. Як додаткові засоби стимулювання можна використовувати створення складних умовно-часових обмежень, раптових заборон, нових варіантів, абсурдних станів, ситуаційної драматизації тощо.

Метод інверсології за *А. Ф. Есауловим* ґрунтується на використанні психологічних особливостей творчого мислення для пошуку ефективних технічних рішень. Він дає змогу успішно долати стереотипи, глухі кути, інерцію мислення. Метод містить чотири операційні рівні розв'язання науково-технічних завдань:

- інверсійне поєднання та розчленування проектів як початкова стадія творчої діяльності, що характеризує певну впорядкованість щодо незалежних проектів;
- інверсійне суміщення, виконуване вже не як поверхове об'єднання вихідних суб'єктів, а як процес глибшого поєднання їх структурних елементів між собою;
- інверсійне заміщення, за допомогою якого проекти можна замінити один одним так, що якісь їх елементи опиняються за межами системи;
- інверсійне обертання, унаслідок якого проект залучається до інших систем і зв'язків й виявляє нові корисні функції за мінімальних своїх перетворень.

У психології відомо багато *способів швидкого розв'язання проблем*, основні з них такі:

- механічне розв'язування проводять методом проб і помилок або за допомогою фіксованої процедури, що ґрунтується на засвоєних правилах;
- розуміння (під час розв'язання проблеми) — це глибше усвідомлення природи цієї проблеми;
- загальне розв'язання полягає в точному формулюванні умов успіху, але без детального опису подальших дій;
- функціональне розв'язання детальне, практичне та реальне;
- інтуїтивне розв'язання включає застосування інсайту, тобто раптового психічного перетворення проблеми, яке робить рішення очевидним.

Механічний розв'язок можна одержати методом проб і помилок або за допомогою механічного запам'ятовування. Якщо людина забула комбінацію цифр на замку від свого мотоцикла, то вона, імовірно, зможе згадати її методом проб і помилок. В еру високошвидкісних комп'ютерів розв'язання задач таким методом краще доручити ЕОМ. На відміну від людини, комп'ютер може знайти всі можливі комбінації з п'яти цифр на замку зазвичай за частки секунди.

Багато проблем неможливо розв'язати механічно чи за допомогою звичайних способів мислення. Тоді потрібне *розуміння*, тобто глибше усвідомлення проблеми. Класичну серію експериментів щодо мислення цього типу провів психолог *К. Дункер* (1945). Він запропонував студентам коледжу розв'язати таку задачу. У людини неоперабельна пухлина в шлунку. Є апарат, що дає інтенсивне випромінювання, яке руйнує всі тканини (і здорові, і хворі). Як можна знищити пухлину, не пошкодивши навколишні тканини?

К. Дункер попросив студентів під час роботи над задачею думати вголос. Дослідник виявив, що будь-яке успішне розв'язання проблеми має дві фази. По-перше, студенти мають довідатися про загальні якості правильного рішення. *Загальний розв'язок* містить умови успіху, але не дає детального опису подальших дій. Ця фаза завершилася, коли студенти усвідомили, що інтенсивність випромінювання потрібно послабити, щоб не зашкодити здоровим органам. Потім, у другій фазі, вони запропонували *функціональні* (придатні) *рішення* та вибрали найкраще з них. Один розв'язок полягає в тому, щоб спрямувати на

пухлину слабкі промені під різними кутами, інше — обертати тіло людини, щоб звести до мінімуму руйнування здорової тканини.

Інтуїтивне розв'язання проблеми також дуже важливе. Психологи Р. Стернберг і Д. Девідсон вважають, що для інсайту потрібні три здібності. По-перше, це *вибіркове кодування*, яке стосується вибору інформації щодо проблеми, здатності ігнорувати те, що відволікає та не має відношення до розв'язання задачі.

Наприклад, розглянемо таку задачу. Якщо у вас у шухляді є білі та чорні шкарпетки, перемішані в пропорції 4 : 5, то скільки шкарпеток потрібно витягти, щоб переконатися, що у вас є пари одного кольору? Людина, яка не розуміє, що слова “перемішані в пропорції 4 : 5” несуттєві, навряд чи знайде правильну відповідь — трое шкарпеток.

По-друге, для інсайту потрібна також здібність утворювати *вибіркові комбінації*, тобто об'єднувати, на перший погляд, не пов'язану інформацію. Розглянемо таку задачу. Як за допомогою двох годинників, розрахованих на 7 і 11 хв, засікти час для варіння яйця впродовж 15 хв? Потрібно використати обидва піскові годинники. У 7-хвилинному годиннику пісок закінчиться на 4 хв раніше, ніж в 11-хвилинному. Саме тоді й треба починати варити яйце. У цей момент на годиннику, розрахованому на 11 хв, залишається 4 хв. Коли висиплеться весь пісок з 11-хвилинного годинника, потрібно перевернути його. Коли пісок у ньому знову закінчиться, мине 15 хв.

Третє джерело інсайту — *вибіркове порівняння*, тобто здатність порівнювати нові проблеми зі старою інформацією чи з уже розв'язаними проблемами.

У психології відомий принцип комплексного розв'язання творчих задач, проілюстрований на рис. 8.1.

Творчі тренінги на уроках і в домашніх умовах. Наведемо приклади деяких ігор, використовуваних як тренінг для розвитку творчого мислення. Ігри проводять або на уроці, або в позаурочний час. Основний їх зміст полягає у можливості взаємообміну різними підходами до виконання ігрових завдань і тим самим у значному розширенні “розумового діапазону” кожного з учасників гри.

Ігри розміщено за зростанням складності, деякі з них пов'язані.

1. *Складання речень.* Навмання беруть три слова, мало пов'язані за змістом, наприклад озеро, олівець і ведмідь. Треба скласти якнайбільше речень, які обов'язково включають у себе всі ці слова. Творчою відповіддю можна вважати встановлення нестандартних зв'язків між

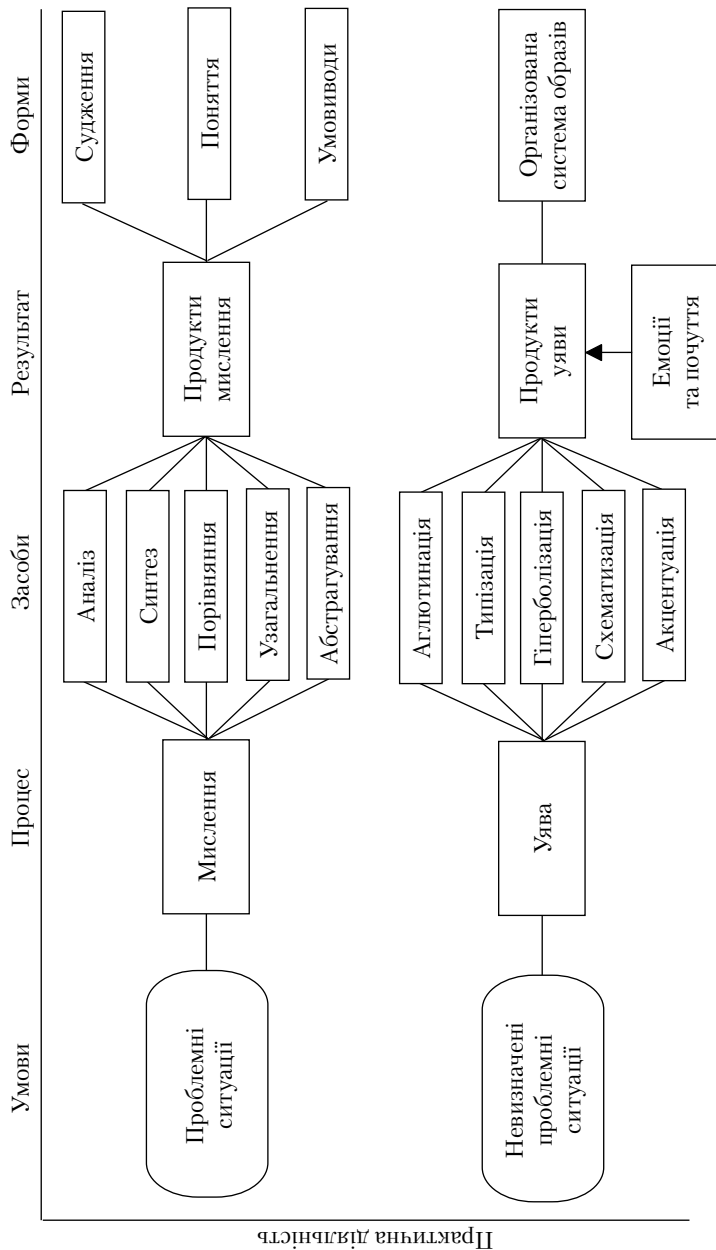


Рис. 8.1

цими предметами (хлопчик, тонкий як олівець, стояв біля озера, що ревіло як ведмідь).

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

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

Гра вчить знаходити в розрізнених предметах і подіях безліч спільних аспектів, виділяти зв'язки, які зазвичай “не лежать на поверхні”.

3. *Виключення зайвого слова.* Беруть будь-які три слова, наприклад собака, помідор, сонце. Треба залишити тільки ті слова, що позначають чимось подібні предмети, а одне слово, зайве, яке не має цієї загальної ознаки, — вилучити. Потрібно знайти якнайбільше варіантів виключення зайвого слова, а головне — якнайбільше ознак, що поєднують пару слів, які залишилися, і не властивих виключеному зайвому. Перемагає той, у кого відповідей більше.

Гра розвиває здатність не тільки встановлювати несподівані співвідношення між розрізненими об'єктами, але й легко переходити від одних зв'язків до інших, не “зациклюватися” на них.

4. *Пошук аналогів.* Називають якийсь предмет або явище, наприклад вертоліт. Потрібно назвати якнайбільше його аналогів, тобто інших предметів, подібних до нього за різними істотними ознаками. Треба також класифікувати ці аналоги на групи залежно від того, з урахуванням якої властивості предмета їх підібрано.

Гра вчить виділяти в предметі найрізноманітніші властивості й оперувати з кожною з них окремо, формує здатність класифікувати явища за їх ознаками.

5. *Пошук протилежних предметів.* Називають якийсь предмет або явище, наприклад будинок. Треба назвати якнайбільше інших предметів, у чомусь протилежних йому. При цьому слід орієнтуватися на різні ознаки предмета й систематизувати його протилежності (антиподи) за групами.

Гра формує здатність помічати різні властивості предмета й використовувати їх для пошуку інших предметів, учить порівнюва-

ти предмети між собою, чітко виокремлювати в них спільне та різне.

6. *Способи використання предмета.* Називають якийсь добре відомий предмет, наприклад книгу. Треба назвати якнайбільше способів її застосування: книгу можна використовувати як підставку для кінопроектора, нею можна прикрити від сторонніх очей лист, що лежить на столі, тощо.

Гра розвиває здатність концентрувати мислення на одному предметі, уміння розглядати його в різних ситуаціях і взаємозв'язках, відкривати в звичайному несподівані можливості. До речі, психологічний механізм, що лежить в основі багатьох відкриттів, полягає саме в здатності побачити у звичайному предметі з традиційними, закріпленими за ним властивостями зовсім несподіваний спосіб його використання.

7. *Виділення істотних ознак поняття.* Називають добре знайоме всім поняття, наприклад спорт. Треба навести його істотні ознаки. Перемагає той, хто назве всі важливі ознаки й жодної несуттєвої. Відповіді перевіряють і обговорюють усі, хто грає.

Гра розвиває здатність “дивитися в корінь”, схоплювати тільки суть явища, відволікаючись від окремих ознак. Ця здатність надзвичайно важлива, щоб збагнути нове: адже розуміння — це непростий рух думки крізь несуттєві ознаки до істотного.

8. *Висловлення думки інакше.* Беруть нескладну фразу, наприклад: “Це літо буде дуже теплим”. Треба запропонувати кілька варіантів висловлення тієї самої думки інакше. При цьому не можна вживати жодного зі слів вихідного речення (уявіть собі, що ці слова раптом зникли з мови, але все одно треба якось висловити думку). Не можна спотворювати зміст висловлювання, щоб зберегти його суть. Перемагає той, хто знайшов більше трьох варіантів.

Гра спрямована на розвиток здатності легко оперувати словами, точно висловлюючи свої думки та передаючи чужі. Відомо, що критерій розуміння — вільна форма його вираження: добре зрозуміле ми легко можемо пояснити своїми словами, до того ж різними способами, а якщо немає розуміння, то чіпляємося за словесне формулювання та боїмося відійти від нього.

Ми навели для прикладу лише деякі ігри, які вчитель може використовувати на практиці. Він може також знаходити власні варіанти.

Для розв'язання проблем можна використовувати такі *вправи*.

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

2. Придумайте та запишіть якнайбільше найрізноманітніших формулювань проблеми. Записуйте всі формулювання, що спадають на думку. Придумайте як мінімум десять різних формулювань.

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

Тренінг можна проводити продовж тижня для виконання конкретних завдань.

Тут п'ять варіантів питань відповідають п'яти дням тижня з понеділка до п'ятниці.

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

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

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

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

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

6. Знайдіть або придумайте два ключові (найважливіші) слова для ситуації “цирульник голить вуса” (“людина впала та намагається під-

вестися”; прочищення засміченої труби; “кремлівські зірки згасли”; “летять два крокодили: один червоний, а другий — на південь”).

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

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

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

10. Які рішення проблеми пошуку загубленого гаманця (як нагодувати дитину кашею; як наздогнати потяг, що їде; студент забув відповідь на питання іспиту, і ніхто йому не допоміг; мухомори стали маскуватися під грузді та маслюки) ви придумали в першу чергу за відведений час?

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

- *тильності в пошуках проблем*: записати на аркуші паперу незвичайні проблеми, пов’язані зі звичним об’єктом, наприклад деревом (іноді питання має такий вигляд: “Що б ви зробили, якби вам віддали це дерево?”);
- *швидкості мислення*: назвати слова, до яких застосовні водночас три означення, наприклад м’який, білий, їстівний;
- *легкості асоціювання*: назвати всі слова, протилежні даному за змістом (наприклад, слову “сухий” або “старий”);
- *легкості мовлення*: придумати якнайбільше слів, що починаються з даного префікса чи містять даний суфікс;
- *здатності визначати категорії об’єктів*: записати на папері всі предмети, до яких застосовне дане означення (наприклад, круглий).

Використовують такі *види завдань*:

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

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

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

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

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

Політшення об’єкта: іграшку з пап’є-маше — собаку, мавпу — потрібно вдосконалити, тобто сказати, як зробити її кумеднішою. Оцінюють гнучкість, оригінальність, винахідливість.

Уява: потрібно скласти невелику розповідь на одну з десяти запропонованих тем, які стосуються чогось незвичайного: наприклад, “крокодил, що літає”, “чоловік, який голосить” і т. ін.

Завершення малюнків: випробовуваний має завершити незакінчений малюнок. При цьому враховують глибину осягнення змісту малюнка, оригінальність, фантазію.

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

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

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

Використовуючи поняття “легкість”, “гнучкість” і “оригінальність” для оцінки ступеня творчої обдарованості, слід знати, як вони виявляються під час виконання названих завдань.

Легкість виявляється у швидкості виконання завдань; її визначають за кількістю відповідей за відведений проміжок часу. *Гнучкість* оцінюють за кількістю переключень з одного класу об’єктів на інший. На питання: “Скільки застосувань можна придумати для бляшанки з-під консервів?” — випробовуваний називає каструлю та чашку. У разі оцінки легкості це дві різні відповіді. Але каструля та чашка — посудини, у які наливають рідину. Тому, оцінюючи гнучкість, ці відповіді враховують як одну, бо тут немає переключень з одного класу об’єктів на інший. *Оригінальність* визначають за частотою відповіді в однорідній групі (студентів одного інституту, учнів однієї школи). Якщо 45 % випробовуваних відповіли однаково, то оцінка дорівнює нулю. Коли якусь відповідь дають менше ніж 1 % випробовуваних, то її оригінальність оцінюють у 4 бали (це найвища оцінка), 1–2 % — у 3 бали.

Оригінальність асоціацій загалом узгоджується з творчим потенціалом, але лише тоді, коли вона не перетворюється на химерність. Люди, котрі придумують відповіді, частота яких у даному контингенті випробовуваних менша за 0,5 %, не належать до особливо обдарованих.

Як бачимо, оцінка результатів тестування недостатньо строга: тут може виявитися сваволя експериментатора. Чи стануть творчими працівниками студенти, які одержать найвищий бал? Щоб відповісти на це запитання, потрібно чекати кілька десятиліть, увесь цей час спостерігаючи за випробовуваним.

Дотримуючись розумного скептицизму щодо тестової методики, слід пам’ятати, що для підвищення надійності тестів іноді досить малопомітного, здавалося б незначного, удосконалення.

Усе-таки результати застосування тестів становлять інтерес поки лише для дослідників-психологів, а для практичного використання пропоновані методики недостатньо ефективні.

Виявлення творчих задатків у школі нерозривно пов'язане з їх розвитком. Здібності не можуть “лежати про запас”, очікуючи слушного випадку для прояву, вони слабшають.

Заохочення творчих задатків у школі слід починати з простого. Наприклад, важливо, які питання та в якому вигляді викладач ставить учням: для відповіді на 99 % питань, пропонованих учням, потрібно лише відтворити завчений із підручників матеріал.

Англійським учителям запропонували спробувати ставити питання так, щоб вони стимулювали нестандартне мислення, самостійність суджень. Виявилось, що багато педагогів нічого не можуть придумати. Деякі з них зі смутком віддають собі в цьому звіт, але далеко не всі. Одна викладачка географії з разуючою завзятістю жадала від учнів ведення спеціальних альбомів, змушувала конспектувати цілі глави з підручника й акуратно розфарбовувати контурні карти в чотири кольори. Акуратність розфарбування була найважливішим критерієм оцінки знань.

Деяким учням такий метод допомагав краще запам'ятовувати матеріал. Але найдопитливіший досліджуваний у класі, переможець телевізійного конкурсу з географії не тільки не міг удостоїтися найвищого бала в школі, але й постійно одержував прочухани за те, що ухилився від переписування з підручника в зошит і не приховував свого скептичного ставлення до цього безглузлого заняття. Це типовий приклад конфлікту між обдарованим учнем і обмеженим викладачем; такі зіткнення, без сумніву, придушують творчу ініціативу.

Найздібніших школярів мають виявляти конкурси й олімпіади з різних предметів і галузей знань. Однак це не завжди вдається, бо якщо з математики та фізики можна скласти задачі, для розв'язування яких потрібні не знання, що виходять за межі шкільного курсу, а кмітливість і вміння нестандартно мислити, то таких задач із хімії майже немає. Для хімічних олімпіад зазвичай потрібні знання понад шкільну програму. Що ж стосується таких предметів, як біологія, мовознавство чи географія, то олімпіади з них перетворюються фактично на конкурси ерудитів і аж ніяк не виявляють рівень здібностей і обдарованості. Учасники таких конкурсів перебувають у нерівних умовах: діти із заможніших сімей мають переваги; у вигідніших умовах опиняються городяни порівняно із сільськими жителями. Інакше кажучи, перевагу мають ті, у кого легший доступ до знань понад шкільну програму.

На математичних олімпіадах кмітливість, уміння думати вирішують майже все (хоча часом важливу роль відіграє вишкіл), а на олімпіаді з історії перемагає той, у кого запас знань більший.

Деякі науки значною мірою описові. Опановуючи їх, потрібно нагромадити великий обсяг фактичних знань, перш ніж людина зможе перейти до узагальнень і теоретичного осмислення.

Зрозуміло, що ентузіасти проведення олімпіад з історії чи біології заперечать це, говорячи, що цілком можливо сформулювати такі питання з цих предметів, для відповіді на які потрібні не тільки знання, але й уміння творчо застосувати їх.

Психологічне тестування. За кордоном поширені тести для визначення рівня інтелекту, творчих здібностей. У нас же тести майже не застосовують; обдарованість і схильності виявляють у трудовій діяльності, у процесі активного застосування навичок і знань.

Що різноманітніше коло занять, то легше виявити обдарованість. Якщо в класі є негласна ієрархія більш і менш здібних учнів у точних науках, то на уроці літератури ситуація змінюється. Заняття з малювання можуть зовсім перевернути звичні співвідношення, а хімічний або радіотехнічний гурток уносить свої корективи в уявлення про те, у кого є здібності. Висновок про обдарованість варто робити не за формальними тестами, а лише після всебічного вивчення особистості та її діяльності.

Поспішні судження за результатами тестування призводять до курйозних помилок. Але не можна сказати, що методика тестування в принципі хибна, і беззастережно відкидати її. За розумного підходу до оцінки результатів тести можуть стати в пригоді людині, зокрема для професійної орієнтації.

Свого часу психологічні тести спричинили багато суперечок. Одні вважали їх точним інструментом для вимірювання здібностей і оцінювання особистісних якостей, інші заперечували тестові методи. Що ж таке психологічні тести? Перефразуючи відоме прислів'я, можна сказати так: не слід очікувати від психологічних тестів більше того, що вони можуть дати. Що ж може дати тестування? *Тест на коефіцієнт інтелектуальності (KI)* зазвичай містить кілька десятків невеликих і не занадто складних завдань. Випробовуваний має впродовж обмеженого терміну (наприклад, за 60 хв) виконати якнайбільше завдань. За кожен правильно розв'язану задачу нараховують 1 бал, а потім за спеціальною шкалою ці бали переводять

у коефіцієнт інтелектуальності; у людини середніх здібностей він становить зазвичай 100–130 умовних одиниць.

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

Про що ж свідчать результати тестування? З умов його проведення зрозуміло, що йдеться про швидкість мислення, або, точніше, про кмітливість. На виконання завдань дають годину, й особи, які швидко міркують, природно, покажуть кращий результат, ніж тугодуми. Отже, можна сказати, що в ході психологічного тестування оцінюють здебільшого швидкість розуміння. Однак це не зовсім так.

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

Однак наполегливі люди, з високим темпом мислення, проте незібрані, схильні до поспішних висновків, миттєво “схоплюють” сутність завдання, і їх відразу ж осяває ідея розв'язання, але вони не намагаються перевірити її правильність. Інакше кажучи, властивість особистості, іменована самоконтролем, теж впливає на результати.

Коефіцієнт інтелектуальності відбиває здібності, сукупність особистих якостей, а також рівень підготовки, зокрема власне тестове тренування. Той, кого багато разів піддавали психологічним іспитам, перебуває у вигіднішому становищі, ніж новачок. Утім, досить пройти тестову перевірку чотири-п'ять разів, й ефект тренуваності вичерпується: десятий іспит не дасть кращих результатів, ніж п'ятий.

У тестуванні є й такі труднощі: іноді важко вирішити, яку відповідь варто вважати правильною. Для порівняно простих завдань таких сумнівів не виникає. Випробовуваному пропонують, наприклад, вибрати один малюнок із шести, заздалегідь припускаючи, що задача має однозначний розв'язок. Такі завдання психологи називають закритими. Відкриті ж завдання, коли випробовуваний має сам придумати й обґрунтувати відповідь, бувають неоднозначні.

Утім, і тут часом удається виділити найкращу відповідь, як у відомій задачі англійського психолога *Г. Ю. Айзенка*: карлик живе на двадцятому поверсі; щоранку він спускається ліфтом на перший поверх і йде на роботу; увечері він повертається, заходить у ліфт, доїжджає до десятого поверху, а далі піднімається пішки; чому він так робить? Відповіді: “намагається схуднути”, “тренує серце”, “відвідує друга” на десятому поверсі” — цілком правдоподібні, але правильна відповідь полягає в тому, що карлик може дотягтися лише до кнопки десятого поверху, а вище дістати не в силах (якщо кнопки розміщено в один вертикальний ряд). Ця відповідь найкраща, тому що в ній максимально використано умови задачі. Усі інші відповіді цілком логічні, але вони можуть стосуватися й велетня.

Усі зроблені застереження наводять на думку, що тестова методика може призвести до помилок, і на неї не можна покладатися; до результатів тестування потрібно ставитися дуже обережно.

Припустімо, для якоїсь роботи потрібен $KI = 120$, тобто більшість людей цієї професії, які успішно виконують свої обов'язки, мають такий KI . Мабуть, людина з меншим KI впорається з роботою. А що буде, коли KI набагато більший і дорівнює, скажімо, 160? Здавалося б, власник такого високого KI й поготів упорається з роботою. Однак часто в таких ситуаціях виникають ускладнення. У людини виникає враження, що її діяльність примітивна та нудна, і вона починає зневажати свою роботу. На цьому ґрунті виникають конфлікти, не раз описані в художній літературі. Тому результати тестів не можна оцінювати як “кращі” та “гірші”. Більш придатна оцінка “відповідний” і “невідповідний”, тобто тестування має сенс лише для вирішення конкретного питання — чи підходить випробовуваний для даної роботи. Окрім того, абсолютно точної відповіді дати неможливо.

Невдачі з тестами на KI спричинилися до того, що фахівці стали розробляти *спеціальні тести на творчі здібності*. Оскільки для ус-

пішної творчої праці потрібні різні здібності, то жоден психологічний тест у принципі не може бути абсолютно надійним.

Словесне тестування найефективніше за строгих тестових умов з обмеженим часом. Для розв'язання зорово-просторових задач найсприятливіші умови, які максимально близькі до домашніх, без обмеження часу. Причини цього незрозумілі. Мабуть, потрібно глибше розробити загальну теорію методу, тому що без неї дослідники працюють наосліп. Однак психологи все-таки здобувають практику й досвід, і це допоможе швидко та правильно оцінювати нові ідеї та пропозиції, які висловлюватимуть дослідники для виявлення творчих здібностей.

Досвід підтверджує доцільність застосування деяких *методів оцінювання здібностей*. Наприклад, психологи рекомендують вісім способів, що допомагають їм відбирати молодих талановитих працівників.

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

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

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

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

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

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

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

8. Працівника, творча обдарованість якого вже доведено, знайомлять із новачком і пропонують поговорити на професійні теми. Якщо через 30 хвилин співрозмовники продовжують гаряче обговорювати свої задуми та труднощі їх утілення, можна сміливо зараховувати претендента до штату. Якщо розмова не зацікавить учасників і згасне раніше, то новачок, швидше за все, позбавлений творчої обдарованості, хоча може мати інші корисні якості.

Названі методи діагностики творчих здібностей недосконалі, тому з'являються все нові й нові тести для виявлення розумових здібностей і творчої обдарованості. Це прямий наслідок незадоволеності наявними методиками.

Деякі дослідники пішли іншим шляхом. На їхню думку, можна значно точніше та надійніше пророкувати майбутні творчі успіхи, не виходячи з результатів тестування й тим більше — академічної успішності, а спираючись на біографічні дані, вивчаючи особливості характеру й темпераменту, соціальні та художні інтереси.

Ці дослідники користуються біографічними опитувальниками та спеціальними анкетами. Вони вважають свій підхід перспективнішим у осяжному майбутньому, тому що творчі успіхи залежать не тільки від розумової обдарованості, але й — за інших рівних умов — від неінтелектуальних властивостей особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Альтшуллер Г. С.* Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач. — Новосибирск: Наука, 1986. — 209 с.
2. *Антонов А. В.* Психология изобретательского творчества. — К.: Вища шк., 1978. — 176 с.
3. *Буш Г. Я.* Основы эвристики для изобретателей: Учеб.-метод. пособие для народ. ун-тов техн. творчества. — Ч. 1. — Рига: Знание, 1977. — 96 с.
4. *Жариков Е. С., Золотов А. Б.* Как приблизить час открытий: введение в психологию научного труда. — Кишинев: Штиинца, 1990. — 336 с.
5. *Игнатуша Н. И., Рыбалка В. В.* Развитие у учащихся способностей к научно-технической деятельности: Метод. пособие для педагогов. — К.: Вища школа, 1993. — 141 с.
6. *Ильясов И. И.* Система эвристических приемов решения задач. — М.: Прогресс, 1992. — 140 с.
7. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Молодая гвардия, 1988. — 184 с.
8. *Клименко В. В.* Психологія наукової творчості. — К.: Аверс, 1998. — 191 с.
9. *Кулюткин В. Н.* Эвристические методы в структуре решения. — М.: Прогресс, 1997. — 232 с.
10. *Кучерявий О. Г.* Педагогіка і психологія дитячої творчості (аспект самоформування вмінь організовувати творчість дітей). — К.: Вища шк., 1998. — 155 с.
11. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Прогресс, 1987. — 240 с.
12. *Методы активизации технического творчества: Метод. материалы.* — Л., 1985. — 204 с.
13. *Моляко В. А.* Психология решения школьниками творческих задач. — К.: Знание, 1983. — 96 с.
14. *Пойя Д.* Как решать задачу. — Л., 1991. — 216 с.
15. *Половинкин А. Й.* Основы инженерного творчества. — М.: Молодая гвардия, 1988. — 368 с.
16. *Сисоєва С. О.* Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. — К.: Полпрофкнига, 1996. — 405 с.

17. *Столяров А. М.* Эвристические приемы и методы активизации творческого мышления. — М: ВНИИПИ, 1988. — 126 с.
18. *Страницька І.* Локалізація стартів на життєвому шляху творчої особистості // Психологія і суспільство. — 2002. — № 2. — С. 149–155.
19. *Развитие* речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий / Под ред. О. С. Ушаковой. — М.: ТЦ “Сфера”, 2003. — 144 с.
20. *Развитие* творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Слово-М, 1991. — 329 с.
21. *Рибалка В. В.* Психологія розвитку творчої особистості — К.: ІЗМН, 1996. — 235 с.
22. *Розвиток* пізнавальних процесів дитини / За ред. С. Максименко, В. Маценко, О. Главник. — К.: Мікрос-СВС, 2003. — 112 с.
23. *Розвиток* творчих здібностей дітей: Метод. рек. / За ред. Л. В. Карпенко. — Суми: Університетська книга, 2000. — 54 с.
24. *Япинь А. В., Гольдштейн А. И.* Управление решением изобретательских задач. — Рига, 1982. — 123 с.

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Тема 1. Творча діяльність особистості та її загальна характеристика	4
Тема 2. Проблема творчості в історії психології	18
Тема 3. Види творчості та проблеми їх стимуляції.....	32
Тема 4. Поняття про творчий процес	47
Тема 5. Психологічні особливості творчої особистості	58
Тема 6. Особливості творчої діяльності особистості на різних етапах онтогенезу.....	80
Тема 7. Методи дослідження творчої особистості	110
Тема 8. Методи навчання творчості.....	122
Список використаної та рекомендованої літератури.....	156

Bases of psychology of creative work, essence and maintenance of basic categories of psychology of creative work are exposed in the offered manual, methods and adopting of studies of creative work are given. Material is prepared on the basis of the generalized of pedagogical experience of teaching in higher educational establishments of Ukraine.

For the students of higher educational establishments, teachers, and also for readers who are interested by the problems of creation.

Навчальне видання
Туриніна Олена Леонтіївна
ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ
Навчальний посібник

Educational edition
Turinina, Olena L.
PSYCHOLOGY OF CREATIVE WORK
Manual

Відповідальний редактор *С. Г. Рогузько*
Редактор *С. Г. Агдаєва*
Коректор *О. І. Маєвська*
Комп'ютерне верстання *С. В. Фадєєв*
Оформлення обкладинки *С. В. Бичков*

Підп. до друку 17.11.06. Формат 60×84/₁₆. Папір офсетний. Друк ротатійний трафаретний. Ум. друк. арк. 9,3. Обл.-вид. арк. 9,8. Тираж 3000 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)
03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 8 від 23.02.2000*