

ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧНІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: БЛОКАДА І РОЗКРИТТЯ

STUDENTS' COGNITIVE AND CREATIVE POTENTIAL IN CONDITIONS OF PERSONAL UNDEFINITION: BLOCKADE AND DISCLOSURE

Визначаючи творчий потенціал, науковці відзначають його як якість, властивість, комплексну характеристику особистості, що має характер стимулювання розвитку і саморозвитку особистості; пов'язують потенціал із можливостями особистості у творчій самореалізації, з творчими силами, готовністю до творчої діяльності, з творчою активністю, творчими здібностями, творчою унікальністю.

Оскільки за даними кореляційного аналізу в нашому пілотажному дослідженні виявлено, що на творчий потенціал негативно впливає страх невдач, то можемо передбачити, що й інші стресогенні чинники, а саме особистісна невизначеність під час війни, негативно впливатимуть на розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня, можуть його заблокувати.

Креативність є базою когнітивно-творчого потенціалу особистості, найважливішим у цьому феномені є любов до знань, далі за значущістю – уява (це суто творча характеристика), потім за значущістю слідує складність як інтелектуально-творча мотиваційна характеристика, а вже четвертий ранг значущості посідає схильність до ризику як особистісна характеристика, що властива творчій особистості. Передбачаємо, що саме розвиток креативності сприятиме розкриттю пізнавально-творчого потенціалу і подоланню стану негативно-особистісної невизначеності.

Розкриття пізнавально-творчого потенціалу науковці досліджують переважно на обдарованих дітях, оскільки вони, безперечно, мають пізнавально-творчий потенціал і намагаються його розкрити самостійно. Обдаровані діти не завжди досягають вагомих результатів у зрілому віці, оскільки їхня обдарованість зникає до того, як вони досягають дорослості. Тому для обдарованих дітей із метою запобігання блокаді їхньої обдарованості необхідний психологічний супровід, який полягає у вихованні в них самодетермінації, зокрема і бажано – конструктивної самодетермінації, яка забезпечить цілісність особистості, гармонійний розвиток особистості і здібностей, сприятиме розкриттю пізнавально-творчого потенціалу.

Для пересічних дітей проблема блокади їхнього пізнавально-творчого потенціалу і вихід із ситуації невизначеності, невротичних переживань і депресії тим більше залишається актуальною.

Ключові слова: особистісна невизначеність, пізнавально-творчий потенціал особистості, психологічна структура пізнавально-творчого потенціалу, креатив-

ність, обдарованість, розкриття пізнавально-творчого потенціалу.

When defining creative potential, scientists define it as a quality, property, and complex characteristic of a person that has the character of stimulating the development and self-development of the individual; they associate potential with the individual's capabilities in creative self-realization, with creative forces, readiness for creative activity, with creative activity, creative abilities, and creative uniqueness.

Since, according to the correlation analysis in our pilot study, it was found that the fear of failure negatively affects creative potential, we can predict that other stress-producing factors, namely personal uncertainty during the war, will negatively affect the disclosure of the student's cognitive and creative potential, and may block it. Creativity is the basis of the cognitive and creative potential of a person, the most important thing in this phenomenon is the love of knowledge, next in importance is imagination (this is a purely creative characteristic), then in importance is complexity as an intellectual and creative motivational characteristic, and the fourth rank of importance is the propensity to take risks as a personal characteristic that is inherent in a creative person. We predict that it is the development of creativity that will contribute to the disclosure of cognitive and creative potential and overcoming the state of negative personal uncertainty.

Scientists study the development of cognitive and creative potential mainly in gifted children, because these children undoubtedly have cognitive and creative potential and try to develop it on their own. Gifted children do not always achieve significant results in adulthood, and their giftedness disappears before they reach adulthood. Therefore, gifted children, in order to prevent the blockage of their giftedness, need psychological support, which consists in cultivating self-determination in them, in particular, and preferably, constructive self-determination, which will ensure the integrity of the personality, the harmonious development of personality and abilities, and will contribute to the disclosure of cognitive and creative potential. For average children, the problem of blocking their cognitive and creative potential and getting out of a situation of uncertainty, neurotic experiences and depression remains all the more relevant.

Key words: personal uncertainty, cognitive and creative potential of the individual, psychological structure of cognitive and creative potential, creativity, giftedness, disclosure of cognitive and creative potential.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32782/hbts.75.1.21>

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Мар'яненко Л.В.

к.психол.н., старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
Лабораторії психології навчання
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних
наук України

Вступ. Актуальність. Психологічний аналіз феномену невизначеності особистості учня і умов виходу із цього стану. Після початку війни життя, що раніше було спокійним і плановим, різко змінилося. Люди стикаються з невизначеністю

майбутнього: уявляється загроза приходу ворожого війська; передбачається небезпека постійних обстрілів, смерть та втрата близьких і рідних, переміщення в межах України, життя у статусі біженця в інших країнах. Отже, найголовніший

виклик, із яким має справу наша психіка останнім часом, – це виклик загостреної особистісної невизначеності. Невизначеність завжди існувала, викликаючи тривогу і страх, але зараз ми живемо у світі з неймовірно високим ступенем негативної особистісної невизначеності [20].

Аналіз наукових досліджень щодо зазначеної проблеми виявляє різноманітність тлумачень невизначеності. Серед українських учених дослідженням феномену невизначеності займалися К. Артюшина, Л. Бурлачук, А. Гусєв, С. Максименко, Є. Носенко, П. Лушин, С. Литвин, Г. Павленко, В. Семиченко, М. Шаповал та ін. Зокрема, С. Максименко поняття невизначеності трактує як стан (процес), що виникає у ситуації об'єднання мінливості ознак двох і більше психічних явищ; П. Лушин розглядає ситуацію невизначеності як перехідні стани, що спонукають людину переживати позитивні емоції у нових неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, розглядаючи їх не як загрозу, а як виклик. А. Гусєв, зі свого боку, бачить у ситуаціях невизначеності резерв різноманітних шляхів розвитку особистості та формування нової ідентичності. Гносеологічна невизначеність асоціюється з недостатньою достовірністю знань у різних сферах (політичній, економічній, соціальній, технічній) та можливими проявами цієї невизначеності (лінгвістичними або фізичними). Г. Павленко зазначає, що ситуації невизначеності виникають унаслідок як недостатності інформації, так і її надмірного різноманіття; С. Литвин указує на роль перенасиченості новою взаємосуперечливою інформацією [14; 5]. Однак важливим аспектом невизначеності є саме суб'єктивна оцінка та сприйняття людиною ситуації як важкої або, навпаки, як такої, що відкриває позитивні можливості. Трактуювання терміна «невизначеність» дає Н.Н. Талєб у книзі «Чорний лебідь»: «Невизначеність – це невідомість, будь-яка річ, яка не знаходиться в діапазоні наших очікувань» [18].

Якщо розглядати невизначеність на психофізіологічному рівні, то відчуття невизначеності активує ту частину мозку, яка відповідає за пильність. Ця ділянка має властивість уповільнювати префронтальну частину кори головного мозку, яка є відповідальною за планування і контроль дій. На поведінковому рівні це виглядає як ментальне замирання і неможливість робити будь-що, а також хоч якось уявляти подальші кроки [20].

Можна констатувати той факт, що невизначеність – це щось негативне, дискомфортне для особистості, водночас визначеність є проявом емоційного благополуччя і навіть щастя людини залежно від значущості предмета визначеності. Особистісна невизначеність протиставляється визначеності. Визначеність породжує упевненість у собі й опертя на власні зусилля. Визначеність – це точка опори та сходінки руху. Невизначена дитина, народившись у невизначеному, незнайомому для її відчуттів світі, прагне цей світ максимально визначити. Можна говорити про ситу-

ативну (С.Д. Максименко) [6] та екзистенційну, ціннісно-смыслову невизначеність, пов'язану з вибором людини в особистісно значущих ситуаціях, вирішенням моральних дилем (Н. Аббаньяно, С. Мадді та ін.), а також про переважання суб'єктивного та об'єктивного компонентів невизначеності (суб'єктивна невизначеність впливає з того, що аналітична робота суб'єкта не була проведена до кінця, а об'єктивною невизначеністю певною мірою завжди володіє той чи інший об'єкт соціального чи предметного світу). Але особистісна невизначеність – це негативний внутрішній феномен людини. І людина прагне уникнути цього стану невизначеності, бо цей стан її руйнує. Вона прагне вийти із цієї ситуації. Постає питання, яким саме чином можна це зробити.

Проблему невизначеності намагалися розв'язувати філософи і психологи. Так, розглянемо думки італійського філософа Ніколи Аббаньяно (Nicola Abbagnano) та американського психолога Сальватора Мадді (Salvatore Maddi).

Розмірковуючи над проблемами екзистенціалізму і його ролі в подоланні невизначеності людини, Н. Аббаньяно дійшов до заперечення автономної діалектики думки, припускаючи існування прихованої сили, яка панує над нею. Думка у нього виступає як символ рухів, протиріч ситуації самого життя.

Н. Аббаньяно писав: «Якщо серце має доводи, які не розуміє розум, значить, треба знайти розум, який би використовував як свої доводи серця». Саме екзистенціалізм, на його думку, усуває відчуженість між думкою і життям. Однак у Аббаньяно було своє розуміння екзистенціалізму, оскільки традиційний екзистенціалізм залишає людину на погибель, не надавши їй засіб, інструмент, який би міг протистояти непевності людських починань, дати змогу дивитися у майбутнє з розумною, хоча й обачною вірою. Подолання негативу традиційного екзистенціалізму він убачав у визначенні дійсного нічим іншим, як можливістю, і пропонував шлях, який би розглядав можливість як пошук, спрямований на встановлення меж і умов самої можливості. Такою формулою «можливість можливості» він намагався створити оптимістичний варіант екзистенціалізму. У тому і є суть уведеного ним поняття «позитивний екзистенціалізм», що він розкриває перед людиною безмежний небокрай можливостей, що дає перспективу в подоланні стану невизначеності саме через розкриття людиною власного потенціалу, тобто збільшення своїх можливостей. Отже, негативна невизначеність долається збільшенням власних позитивних сил. У цьому ракурсі думки як варіант позитивного екзистенціалізму є віра людини в Бога. Можна зазначити, що різні дослідження та дослідники (К. Юнг, В. Франкл, Е. Фромм, Ю. Алексєєва та ін.) показали, що люди, які вірять у Бога, мають кращу психологічну стійкість у стресових ситуаціях. Віра дає їм відчуття сенсу життя, надії та

підтримки. Вона може також допомогти їм упоратися з травмою, утратою та горем [15].

Американський психолог Сальваторе Мадді вбачав засіб боротьби з невизначеністю у розвитку і саморозвитку життєстійкості. На його думку, «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій. На переконання С. Мадді, невизначеність долається життєстійкістю, а життєстійкість базується на настановах, що визначають взаємодію людини зі світом: це включеність, вплив і виклик [22, с. 265–274].

Низка дослідників вивчає умови, що долають невизначеність, це зокрема, розвиток толерантності до невизначеності, серед них: зарубіжні – С. Баднер, Р. Бріслін, Н. Нортон, Е. Френкель-Брун-свік, Р. Халлман та ін., українські – Л. Бурлачук, А. Гусєв, С. Максименко, Є. Носенко, П. Лушин, М. Шаповал та ін. Невизначеність майбутнього може призвести до занепокоєння, тривожності та навіть утрати здатності до нормального функціонування. Тому саме толерантність до невизначеності вбачається як один із виходів із ситуації невизначеності [15]. Але виходів є багато. Ще один спосіб виходу зі стану невизначеності – розвиток і розкриття пізнавально-творчого потенціалу особистості.

Мета статті – обґрунтувати можливості створення психологічних умов розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня в ситуації особистісної невизначеності, викликаній станом війни.

Завдання дослідження – визначити поняття «пізнавально-творчий потенціал» й емпіричним шляхом виділити основні складники психологічної структури пізнавально-творчого потенціалу; визначити психологічні умови, які можуть сприяти розкриттю пізнавально-творчого потенціалу учня в умовах особистісної невизначеності, а які – посилити стан особистісної невизначеності, викликати невротичні переживання, депресію і заблокувати пізнавально-творчий потенціал учня, його саморозвиток.

Виклад основного матеріалу.

Пізнавально-творчий потенціал особистості учня. Різні аспекти проблеми формування творчої особистості та її якостей, а також розвитку творчого потенціалу як складової частини особистості досліджували Дж. Гілфорд, В. Загвязинський, І. Зязюн, О. Кульчицька, В. Моляко, В. Рибалка, К. Роджерс, О. Романовський, В. Роменець, Т. Сущенко, П. Торренс та ін. В.О. Моляко акцентує на тому, що творчий потенціал є не суцільним автономним утворенням, а складною підсистемою, і вона щільно переплітається з іншими структурними складниками психіки, що детермінують творчі процеси.

Розкриваючи сутність психологічного поняття «творчий потенціал», необхідно з'ясувати сучасні наукові уявлення про нього, його зміст, психологічну структуру, можливості розвитку, розкриття, реалізацію, саморозкриття і самореалізацію.

На нашу думку, поняття «пізнавально-творчий потенціал» дещо відрізняється від поняття «творчий потенціал», оскільки пізнавально-творчий потенціал містить як головний саме пізнавальний складник.

Поняття «пізнавально-творчий потенціал» визначається як ресурси пізнавальних і творчих можливостей людини, як здатність конкретного учня до здійснення пізнавально-творчої діяльності в межах навчального і поза навчального пізнання та навчальної і поза навчальної творчості.

В.О. Моляко зазначає, що тут обов'язково присутня драма очікуваного і реалізованого – драма, що може стати успіхом досягнень обдарованого учня або ж трагедією нереалізованого таланту, блокадою, заблокованістю пізнавально-творчого потенціалу. Науковець пише: «На шляху від станції можливостей до станції реалій може бути багато перешкод, а часом трапляються і прірви» [4, с. 15].

Стосовно структури творчого потенціалу деякі дослідники виокремлюють такі складники: оригінальність мислення, уява, інтуїція, чуттєвий досвід, обдарованість, ініціативність [4, с. 13–14]. В.О. Моляко пропонує такий склад творчого потенціалу: 1) задатки, нахили (підвищена чутливість, вибірковість, надання переваг чомусь перед чимось, динамічність); 2) інтереси (спрямованість, частота, систематичність, домінування пізнавальних інтересів); 3) допитливість, потяг до створення нового, до пошуку і розв'язання; 4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів; 5) нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталону для відбору інформації; 6) розвиток загального інтелекту (розуміння, швидкість оцінки та відбору шляхів розв'язання, адекватність дій); 7) емоційність, почуття, вплив емоцій на інтелект (на вибір та надання переваг); 8) вольовий компонент (наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень); 9) творчий компонент (творча спрямованість, пошук аналогії, комбінування, реконструювання, зміни варіантів, економність використання засобів розв'язання); 10) інтуїтивізм (здатність до прояву неусвідомлюваних (швидких, іноді миттєвих оцінок, прогнозів рішення); 11) швидке оволодіння технікою праці, прийомами, майстерністю виконання; 12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик у розв'язанні проблем, пошуку виходу зі складних екстремальних ситуацій. Різниця у розвитку особистості, насамперед, зумовлена саме творчим потенціалом особистості [4, с. 13–14].

Дослідники пропонують також і трикомпонентну структуру творчого потенціалу особистості: когнітивно-креативний, мотиваційно-вольовий, діяльнісно-рефлексивний компоненти. Ця розробка підходить для творчих особистостей раннього юнацького віку, пізнього юнацького віку та дорослих. Тобто на цій виборці вже здійснене професійне самовизначення. Когнітивно-креативний компонент виражається в гнучкості, ори-

гінальності, швидкості й оперативності мислення, легкості асоціацій, творчій уяві, спеціальних здібностей. Це, як уважають дослідники О.В. Варгата та І.А. Завада, по-перше, інтелектуальні якості: допитливість, ерудованість, логічність, обґрунтованість, аргументованість, здібності до аналізу й синтезу, здатність знаходити аналогії, використовувати різні форми доказів; схильність до експериментів, уміння ставити питання, бачити суперечності, формулювати проблеми і гіпотези, виконувати теоретичні й експериментальні дослідження, володіти способами вирішення різних завдань; володіння культурними нормами і традиціями; уміння самовизначатися в ситуаціях вибору; здатність позначити своє розуміння або нерозуміння з будь-яких питань, що постають; уміння зрозуміти й оцінити іншу точку зору, вступити в змістовний діалог або суперечку; вміння зіставляти культурно-історичні аналогії зі своїми освітніми продуктами і результатами одногрупників, вичленити їх схожість та відмінності, перевизначити або доопрацювати власні освітні результати; здатність перетворювати здобуті знання в духовні й матеріальні форми, будувати на їхній основі свою подальшу діяльність. По-друге, до творчого потенціалу мають входити емоційно-образні якості (насага, натхненність, емоційний підйом у творчих ситуаціях, образність, асоціативність, уява, фантазія, мрійливість, романтичність, відчуття новизни незвичайного, схильність до творчого сумніву, до емпатії, знакотворчості, символотворчості); ініціативність, винахідливість, кмітливість; своєрідність, неординарність, нестандартність, самобутність; здатність до генерації ідей, їх продукування як індивідуально, так і в комунікації з людьми, текстом, іншими об'єктами пізнання; володіння нетрадиційними евристичними процедурами; незалежність, схильність до ризику; наявність досвіду реалізації найбільш творчих здібностей у формі виконання і захисту творчих робіт тощо [2, с. 8–11].

Мотиваційно-вольовий компонент творчого потенціалу виражає, по-перше, мотиваційний складник (пізнавальну мотивацію особистості, її інтереси, орієнтацію на творчу активність; проявляється через якість уваги, ступінь самостійності, здатності особистості до саморегуляції та самоконтролю, вольового напруження, спрямованості на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливості до результатів власної творчості); по-друге, емоційний складник (характеризує емоційне налаштування на творчий процес, емоційний супровід творчості). Також мотиваційно-вольовий компонент включає навчально-пізнавальну мотивацію, мотивацію майбутньої професійної діяльності, мотивацію до творчості і саморозвитку, що виражається у потребі в розвитку й реалізації особистісного потенціалу, усвідомлення своєї ролі і призначення; прагнення до вдосконалення професійно значущих якостей майбутнього фахівця, необхідних для успішного здійснення педагогічної

діяльності та професійного зростання; потреба в самовихованні, самореалізації та саморозвитку; розуміння необхідності вивчення педагогічної теорії і практики, освоєння професійно-педагогічних дій щодо її проектування і здійснення, якщо йдеться про педагогічну професійну діяльність [1, с. 268–274].

Діяльнісно-рефлексійний компонент творчого потенціалу, на думку С.О. Сисоєвої, – це усвідомлення творчою особистістю власної потреби у творчій діяльності; самостійність (самоосвіта), наполегливість. Також до складу цього компонента авторка відносить самооцінку. Рівень самооцінки значною мірою пов'язаний із задоволеністю чи незадоволеністю людиною собою, своєю діяльністю, що виникають у результаті досягнення успіху або появи невдачі. Поєднання життєвих успіхів і невдач, переважання одного над іншим поступово формують самооцінку особистості. Особливості самооцінки творчої особистості виражаються у цілях і загальній спрямованості діяльності людини, оскільки в практичній діяльності вона зазвичай прагне до досягнення таких результатів, що узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню [17].

Як бачимо, питання щодо архітектоники творчого потенціалу залишається до певної міри відкритим. Але для того щоб розкривати пізнавально-творчий потенціал, учень має відчувати, що в нього є пізнавально-творчі можливості та здібності до вирішення пізнавально-творчих завдань.

Організація та методика дослідження. Для більш точного визначення складників психологічної структури пізнавально-творчого потенціалу було здійснене пілотажне дослідження.

У дослідженні брали участь старшокласники двох 11-х класів школи № 36 м. Києва. Ключова методика «Особистісний потенціал», що її розробили зарубіжні дослідники, має три діагностичні показники: інтелектуальний потенціал, творчий потенціал та особистісний потенціал. За цією методикою також підраховується показник загального особистісного потенціалу. У дослідженні було застосовано й інші методики (Л.В. Мар'яненко, 2022–2024 рр.).

Результати дослідження. Результати нашого дослідження представлено в табл. 1.

Якості, що найщільніше пов'язані з показником «Творчий потенціал». Отже, бачимо, що саме творчий компонент у пізнавальній діяльності має найщільніший вплив на розвиток пізнавально-творчого потенціалу. Важливим також є те, що в учня є прагнення до саморозкриття пізнавально-творчого потенціалу у собі і має бути сформована морально-етична самодетермінація, тобто учень прагне через творчість виразити якусь важливу для нього і суспільства головну ідею чи переконання. Також учень повинен не боятися невдач і прагнути досягнути успіху у виконанні поставлених для нього вчителем пізнавально-творчих завдань. Для розкриття пізнавально-творчого потенціалу

Ранги кореляцій показника «Творчий потенціал»

Номер рангу	Діагностичний критерій. Діагностична методика	Коефіцієнт кореляції
1	Загальний показник особистісного потенціалу учня (Потенціал творчості і креативності) І. Вертейко	+0,694** (0,000)
2	Творчий компонент пізнавальної діяльності («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,577** (0,001)
3	Мотиваційний компонент пізнавальної діяльності («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,553** (0,001)
4.	Саморозкриття пізнавально-творчого потенціалу в навчально-пізнавальній діяльності учня («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,546** (0,0024)
5.	Загальний показник розвитку пізнавальної діяльності учня («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,505** (0,004)
6.	Морально-етична самодетермінація в пізнавальній діяльності («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»), авторська методика	+0,471** (0,009)
7.	Боязкість невдач (Методика «Мотивація успіху, уникнення невдач»), Т. Елерс	-0,440* (0,015)
8.	Операційний компонент пізнавальної діяльності («Самооцінка структури пізнавальної діяльності»)	+0,437* (0,016)
9.	Середній показник розвитку множинного інтелекту («Види інтелекту»), Г. Гарднер	+0,366* (0,047)

учня вчителю необхідно цілеспрямовано виховувати в учня таку якість, як креативність.

Розвиток креативності як спосіб розкриття пізнавально-творчого потенціалу. Уперше термін «креативність» ужив психолог Д. Сімпсон у 1922 р. Учений уважав, що креативність – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення [24, с. 20–131].

«Креативність» як окреме поняття виділив Дж. Гілфорд у 50-ті роки ХХ ст. За оцінками Р. Стернберга, лише 0,5% наукових статей (із 1975 по 1995 р.) мали стосунок до проблеми креативності. Причинами такої ситуації була неточність у визначенні поняття «креативність» і відсутність методики її діагностування. Дж. Гілфорд уважав, що креативність – це здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Саме після публікації його робіт, у яких він визначає різницю між двома типами мислення – конвергенцією та дивергенцією, концепція креативності набула широкої популярності, і дослідники почали її активно опрацьовувати. Дж. Гілфорд уважав основою креативності такі операції мислення, як перетворення і дивергенція. Дивергентним у психології називають мислення, що альтернативне логічному, яке відбувається всупереч причинно-наслідковим зв'язкам. Дж. Гілфорд розглядав креативність як природний творчий потенціал особистості. Як параметри креативності вчений виділяв такі властивості мислення, як швидкість, гнучкість, оригінальність, проблемність, гіпотетичність, ірреальність, фантастичність, удосконалювання предмета дослідження.

Е. Торренс уважав, що креативність є загальною особливістю особистості, що впливає на її творчу продуктивність незалежно від сфери докладання її

активності і зусиль. Він запропонував модель креативності, яка містила три чинники: *швидкість* (продуктивність), *гнучкість*, *оригінальність*. Головним критерієм креативності вчений уважав не якість результату, а характеристики й процеси, що активізують творчу продуктивність особистості. Згідно з концепцією «теорії інтелектуального порогу» Е. Торренса, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, який забезпечує функціонування креативності на базі високого інтелекту. Тобто немає креативів із низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Ф. Баррон акцентував на тому, що креативність забезпечує здатність вносити щось нове в досвід, а М. Воллах зазначав, що креативність забезпечує здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання завдань або постановки нових проблем [21, с. 500].

Р. Стернберг вважає, що креативність є процесом деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми. За теорією креативності цього науковця розвиток творчої активності особистості забезпечується наявністю таких взаємопов'язаних компонентів: 1) здібності, що поділяються на синтетичні (уміння по-новому бачити проблему, дивергентне мислення), аналітичні (уміння аналізувати й оцінювати ідеї), практично-контекстуальні (уміння знаходити абстрактним ідеям практичне застосування); 2) знання, спираючись на які людина може перейти до творчої діяльності, креативно використовуючи теоретичні відомості на практиці; 3) мислення (дослідники наголошують, що найважливішим для творчості є «законодавчий» стиль, спрямований на власні закони руху й розвитку думки); 4) особистісні якості, серед яких найважливішими є уміння долати перепони й невпевненість, виправдано ризикувати; 5) мотивація, що допомагає людині зосередитися на твор-

чій роботі; 6) навколишнє середовище, оскільки без підтримки середовища креативність не може виявитися і розвиватися [26, с. 99–124].

Незважаючи на значну кількість емпіричних досліджень, концептуальної ясності щодо поняття «креативність» немає. Усе частіше в науковій літературі використовують поняття «креативність» як синонім до слова «творчість». Проте варто зауважити, що творчість і креативність – це різні поняття [23; 9, с. 47–54].

Український учений В.О. Моляко визначає креативність як здібність, що відображає глибинну можливість людей створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення. Він виділяє сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чутливість до проблем [12, с. 25]. Науковець вважає однією з основних якостей креативної особистості прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке та легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі. Отже, В.О. Моляко визначає креативність як глибинну особистісну властивість, що виражається в оригінальній постановці проблеми, наповненій особистісним змістом [12, с. 25–31].

Як розкривається пізнавально-творчий потенціал в обдарованих учнів. Вельми значущими для розуміння природи обдарованості людини є дослідження Дж. Гілфорда, Р. Кеттелла, Дж. Рензуллі, К. Роджерса, Р.Д. Стернберга, Дж. Фельдх'юсена, К. Хеллерайн. Особливий інтерес у цьому аспекті викликають і напрацювання українських дослідників С.Д. Максименка, В.О. Моляко, О.І. Кульчицької, Л.О. Музики, Д.О. Корольова, Р.О. Пономарьової-Семенової та ін.

Більшість зарубіжних і вітчизняних психологів дотримується думки, що творчими людьми з блискучими успіхами не народжуються, а стають. Гуманістичні психологи також вважають, що всі діти можуть стати обдарованими, головне – вчасно розкрити їхній творчий потенціал, не допустити його заблокування. Обдаровані люди з різних галузей демонструють схожі особистісні якості, що дає підстави для припущення, що саме особистість, а не особливості діяльності чи соціальних впливів, є центром високих досягнень. Обдаровані й талановиті діти вирізняються своїми психологічними якостями, а саме: працездатністю, наполегливістю, працелюбністю, ентузіазмом у роботі, схильністю до ризику, інтуїцією, самоповагою.

Реалізація ідей, досягнення мети забезпечується надзвичайною силою волі. Талановиті люди ніколи не здаються, досягаючи мети. Реальна обдарованість на відміну від потенційної виявляється у справі, у результатах. Розкриття потенціалу пояснюється так: можна мати прекрасні ідеї, що так і залишаться прожектками. Лише тоді, коли людина може реально втілити свої ідеї у життя,

розвиває талант, можна стверджувати, що творчий потенціал розкрився і примножується. Ентузіазм, із яким працюють талановиті, творчо обдаровані учні, межує з надзвичайною емоційністю. Поступово, у міру дорослішання, ентузіазм створює харизму їхньої особистості.

Як має себе поводити педагог з обдарованими учнями. Дослідники зауважують, що саме «особливо обдарованим дітям» складно спілкуватися з іншими людьми. А швидке випередження ними однолітків позначається на їхньому соціальному та емоційному розвитку, тоді як у другій групі обдарованих дітей «звичайної обдарованості» (або «високої норми») проблем у спілкуванні навіть менше, ніж у звичайних учнів. Та все ж неординарні особливості цих дітей можуть сприйматися оточенням як навмисне бажання виділитися, що, своєю чергою, може викликати несхвалення вчителів і глузування однолітків. І якщо у дитячому садку формальне навчання не перебуває на першому плані, то, звичайно, цей досвід не має для обдарованих дітей яскраво вираженого негативного забарвлення. Але саме перші класи початкової школи можуть стати руйнівними для розвитку обдарованої дитини, яка буде змушена пристосовуватися до більш низького загального рівня інших дітей стосовно до неї [25, с. 33–52].

Тим часом відсутність у багатьох педагогів спеціальних навичок взаємодії з обдарованими дітьми зумовлює численні соціально-психологічні проблеми. Зокрема, це може призводити до дезадаптивної поведінки (асоціальної чи агресивної) як реакції на практику недоброзичливого ставлення та недовіру до обдарованих дітей із боку ровесників і дорослих, на тривале нехтування важливих потреб обдарованих учнів в активності, демонстрації своїх можливостей, лідируванні в навчанні. Можлива і протилежна реакція дитини на придушення її природних проявів та потреб: апатичність, відсутність інтересу до дружніх контактів тощо.

Учитель як творець освітнього середовища має виступати ключовою постаттю у створенні комфортних умов для всебічного прояву дитячої обдарованості та цілеспрямованого її розвитку. Здатність до професійного співпереживання обдарованому учневі, вибір адекватної тактики реагування на ті чи інші його прояви, здатність до діалогічного спілкування та підтримувальних взаємин – важливі складники психолого-педагогічної компетентності вчителя. Прийнятий в авторитарній педагогіці активний односторонній вплив необхідно замінювати взаємодією, у підґрунті якої лежить співпраця педагога і учнів. Основними складниками їхньої спільної діяльності виступають доброзичливі взаємини, взаємоприйняття, професійна підтримка та довіра [7, с. 27–32].

К. Роджерс, розробляючи теоретичну і практичну базу гуманістичного навчання як розвивального, запропонував психотерапію підтримувальних стосунків, що сприяє саморозкриттю творчого потенціалу учнів. Учитель, домагаючись самоакту-

алізації учнів, запобігає розвитку в них заздрощів і гордощів. Варто особливо зацентувати на тому, що на першому місці для вирішення педагогічних завдань гуманістичні психологи ставлять саме позитивну міжособистісну взаємодію. Оскільки міжособистісна взаємодія може бути як позитивною, так і негативною, гуманістична психологія вважає припустимою у навчанні лише позитивну взаємодію. Міжособистісна позитивна взаємодія характеризується тим, що вона не заважає особистісному розвитку учнів, а сприяє йому. У процесі позитивної взаємодії вчителя з учнями, на думку К. Роджерса, в учнів має підвищуватися самоповага стосовно сфер: взаємодії учнів з учителями, власної зовнішності, міжособистісної компетентності, академічної успішності. За таких психологічних умов учні збільшують обсяг читання, підвищується рівень їхнього мислення, досягається більша спонтанність їх самовираження, покращується самодисципліна, тобто всупереч їхньому особистісному розвитку відбувається становлення і розвиток пізнавальної діяльності: досягається самостійний і навіть творчий її рівень. У творчо обдарованих учнів за умов гуманістичного навчання набагато підвищується рівень їхніх творчих досягнень [7, с. 27–32; 8, с. 191–199; 11, с. 217–227].

Висновки.

1. Невизначеність майбутнього може призвести до занепокоєння, тривожності та навіть втрати здатності до нормального функціонування. Тому саме толерантність до невизначеності вбачається як один із виходів із ситуації невизначеності. Ще одним психотерапевтичним прийомом подолання невизначеності є розкриття пізнавально-творчого потенціалу особистості учня, розвиток його пізнавально-творчих здібностей і креативності як риси особистості, введення учня в ситуацію розв'язання пізнавально-творчих завдань, адже пізнання і творчість мають психотерапевтичний ефект та виводять учня із ситуації невизначеності і невротичних та депресивних переживань.

2. Психологічна структура пізнавально-творчого потенціалу, за нашими емпіричними дослідженнями, складається з когнітивно-креативного, мотиваційно-вольового та діяльнісно-рефлексійного компонентів. Ключовими складниками пізнавально-творчого потенціалу, а отже, і психологічними умовами його розкриття, є: 1) високий особистісний потенціал, тобто його наявність; 2) творчий компонент пізнавальної діяльності; 3) мотиваційний компонент пізнавальної діяльності; 4) досягнення учнем саморозкриття пізнавально-творчого потенціалу в навчальній діяльності; 5) високий загальний рівень розвитку пізнавальної діяльності; 6) сформованість морально-етичної самодетермінації пізнавальної діяльності; 7) превалювання мотивації успіху над острахом невдач; 8) розвинений операційний компонент пізнавальної діяльності учнів; 9) висо-

кий показник розвитку множинного інтелекту (за Говардом Гарднером).

3. Учитель як творець освітнього середовища має виступати ключовою постаттю у створенні комфортних умов для всебічного прояву дитячої обдарованості та цілеспрямованого її розвитку. Необхідною умовою є вміння вчителя створювати сприятливі умови для розкриття пізнавально-творчого потенціалу не лише обдарованих, а й звичайних учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варгата О.В., Завада І.А. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу майбутніх психологів у психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць молодих вчених*. 2018. № 2. С. 268–274.
2. Варгата О.В., Завада І.А. Формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 14. С. 8–11.
3. Дослід. 2. Діагностика особистісної креативності. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/25.pdf>
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
5. Литвин С.В. Толерантність до невизначеності як психологічний конструкт. *Психологічний часопис*. 2019. № 1. С. 90–107. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21>
6. Максименко С.Д. Теорія невизначеності. URL: http://professor-maksymenko.narod.ru/Tvory/Statya_-Teoriya_neopredelyonnosti.htm
7. Мар'яненко Л.В. Деструктивний вплив негативної взаємодії на особистісний розвиток учня в системі «вчитель – учень». *Нова українська школа: психологічні проблеми* : збірник тез наукових доповідей III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 23 червня 2022 р. / за ред. С.Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. С. 27–32. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732745>
8. Мар'яненко Л.В. Карл Роджерс про формування творчості учнів у навчанні. Емпіричне дослідження впливу взаємодії у системі «вчитель – учень» на творчість учнів. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності* : матеріали XXII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24 травня 2022 р. / за ред. В.О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. С. 191–199.
9. Мар'яненко Л.В. Особливості формування вчителем творчого компоненту пізнавальної діяльності учня з позиції гуманістичної психології. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2020. № 20(20). С. 47–54.
10. Мар'яненко Л.В., Пушкарська Л.П. Пізнавально-творчий потенціал особистості учня. *Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору* : збірник матеріалів І

Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 23 жовтня 2024 р. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. С. 116–126. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743257>

11. Мар'яненко Л.В., Пушкарська Л.П. Розкриття когнітивно-особистісного потенціалу учнів у гуманістичному навчанні. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. Київ : Інститут психології Г.С. Костюка НАПН України, 2021. С. 217–227.

12. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання УРСР, 1989. С. 25–31.

13. Павленко В.В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка*. 2016. Вип. 11. С. 120–131. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25862/1/%D0%BF%D0%B0%D0%B2%D0%BB.%E2%80%99..PDF>

14. Павленко Г.В. Особистісні диспозиції як ресурс психологічного благополуччя в умовах невизначеності : дис. ... докт. філос. : 053. Харків, 2020. 289 с.

15. Психологія і війна : збірник матеріалів XIV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ніжин, 23–24 квітня 2024 р. / за ред. М.В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 435 с. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2024/%D0%97%D0%91_%20%D0%9C%20%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%20%D0%86%20%D0%92%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%90%20doc.pdf

16. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості : монографія / Л.З. Сердюк та ін. ; за ред. Л.З. Сердюк. Київ ; Львів : В. Кундельська, 2021. С. 66–71. URL: https://lib.iitta.gov.ua/729023/3/Serdjuk_Monography.pdf

17. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магистратури : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 404 с.

18. Талєб Н.Н. Чорний лебідь: Про (не)ймовірне в реальному житті / пер. з англ. М. Климчук. Київ : Наш формат, 2022. 392 с.

19. ТОВ Видавничий Дім «МЕДІА – ДК». «Щоб ти жив в епоху змін!» Як упоратися з новими викликами для нашої психіки та тотальної невизначеності. URL: ife.nv.ua/ukr/socium/yak-zviknuti-do-eviznachenosti-pid-chas-viyini-ta-yak-planuvati-dali-svoje-zhittya-siholog-50279011.html

20. Чудакова О.М. Творчо обдаровані діти в освітньому просторі: проблема взаємодії. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали Всеукраїнської конференції з міжнародною участю, м. Київ, 31 травня 2018 р. / за ред. С.Д. Максименка. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство, 2018. С. 247–256.

21. Barron F., Harrington D.M. Creativity, Intelligence and Personality. *Annual Review of Psychology*. 1981. V 32. P. 498–507.

22. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994. Oct. Vol. 63. N 2. P. 265–274.

23. Maslow A.H. *Motivation and Personality* (2nd ed.) N. Y.: Harper & Row, 1970. 400 p.

24. Peterson J.S., Moon S.M., Pfeiffer S.I. Counseling the Gifted. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Ed. New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2008. P. 223–245.

25. Robinson N.M. The Social World of Gifted Children and Youth. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* / Ed. S.I. Pfeiffer. New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2008. P. 33–52.

26. Taylor C.W. Various Approaches to and Definitions of creativity / R. J. Sternberg (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. P. 99–124.