МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра мовної та психолого-педагогічної підготовки

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

д. психол. н., професор

Асєєва Юлія Олександрівна

_____(підпис)

«____»_____2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня магістр

Зі спеціальності_____053 Психологія_____

(шифр та найменування спеціальності)

За освітньою програмою «Практична психологія»

(назва освітньої програми)

На тему: **«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ»**

Виконавець:

здобувач 6 курсу 12/1 групи

факультету ЦЗФН

Видобора Володимир Володимирович

_____/підпис/

Науковий керівник

Доцентка кафедри МППП

докторка психологічних наук

Шрагіна Лариса Ісаківна

_____/підпис/

Одеса 2025

ЗМІСТ

ВСТУП 3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ 6
1.1 Поняття творчості у психології: сутність, структура, види 6
1.2 Психологічні теорії творчої діяльності 7
1.3 Особистісні риси та когнітивні особливості творчої особистості 28
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 36
2.1 Мета та завдання емпіричного дослідження. 36
2.2 Вибірка дослідження (кількість учасників, вік, професійна належність). 38
2.3 Опис психодіагностичних методик 40
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ 51
3.1 Опис отриманих результатів 51
3.2 Інтерпретація результатів у контексті сучасних психологічних теорій. 63
3.3 Практичні рекомендації щодо розвитку творчого потенціалу особистості. 75
ВИСНОВКИ 87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 89

ВСТУП

Вибір теми дослідження психологічних особливостей творчої особистості зумовлений значенням в сучасному світі інновацій, за якими творчість стає одним із ключових ресурсів розвитку як окремої людини, так і суспільства загалом. У контексті глобалізації, інформаційних технологій і конкуренції на ринку праці здатність генерувати нові, нестандартні ідеї, бачити альтернативні шляхи вирішення проблем та реалізовувати інноваційні проєкти – це цінність, яка підтримує інноваційний потенціал країни. Крім того, творчий потенціал особистості пов'язаний із самореалізацією, психологічним благополуччям і професійним зростанням. Тому дослідження психологічних механізмів творчості має не лише теоретичну вагу, а й практичне значення.

Об'єкт дослідження: творча особистість як феномен психології.

Предмет дослідження: психологічні характеристики (особистісні риси, когнітивні процеси, мотиваційні фактори), що визначають і пояснюють прояв творчості в особистості студентів 1 курсу ОНЕУ спеціальності «Менеджмент».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості і структуру творчої особистості, а також розробити практичні рекомендації щодо розвитку її креативного потенціалу.

Задачі дослідження:

- Провести теоретичний аналіз сучасних наукових підходів до розуміння феномену творчості та творчої особистості.
- Визначити ключові когнітивні, мотиваційні та емоційно-вольові особливості, що складають структуру творчої особистості.
- Підібрати та обґрунтувати психодіагностичний інструментарій для емпіричного дослідження креативності та особистісних рис.
- Провести емпіричне дослідження особливостей творчої особистості та здійснити кількісний і якісний аналіз отриманих даних.
- Розробити практичні рекомендації та програму для підвищення рівня креативності та розвитку творчого потенціалу.

Щодо методології, у роботі використовуються як теоретичні, так і емпіричні методи дослідження. До теоретичних методів належать аналіз і синтез наукових підходів, порівняння концепцій, систематизація літературних джерел. Емпіричні методи включають психодіагностику (тести креативності, опитувальники особистісних рис), а також статистичну обробку даних.

У якості вибірки дослідження передбачається залучити осіб, які демонструють прояви творчості у своїй професійній або освітній діяльності, а саме студентів-бакалаврів 1 року навчання за спеціальністю «Менеджмент». Кількість учасників – 51 особа, вік - приблизно 18 років, серед них 14 хлопців та 37 дівчат. Така вибірка дозволить отримати релевантні дані про структурні характеристики творчої особистості у різних умовах самореалізації.

Аналіз сучасних літературних джерел, що творчість розглядається з різних точок зору: когнітивної, мотиваційної, особистісної. Наприклад, в збірнику науково-методичної конференції «Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості» підкреслюється, що креативність є важливою психолого-педагогічною здатністю для інноваційної діяльності [41]. Також у матеріалах конференції «Креативне мислення як інструмент розвитку успішної особистості під час навчання у ЗВО» акцентується увага на ролі креативного мислення у навчальному та професійному зростанні молодих людей [30].

Крім того, в науковій літературі широко представлені класичні теорії творчості: наприклад, Дж. Гілфорд виокремлював дивергентне мислення – здатність генерувати багато ідей як основу креативності Маслоу, у своїй гуманістичній теорії, пов’язував творчість із самоактуалізацією та піковими переживаннями. Роджерс підкреслював значення особистісного зростання, недирективності й реалізації «я-концепції» в творчих людей. Сучасні теорії, як-от діалектична теорія креативності Голм-Гадулли, показують, що творчість постає з динаміки між порядком і хаосом: відкритість іорганізованість, асоціативне мислення й дисципліна водночас. Усі ці підходи формують науковий фундамент для даного дослідження.

Практичне значення роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані в психологічному консультуванні, освітній діяльності (наприклад, у вишах або школах), у сфері розвитку творчих здібностей, а також в управлінні персоналом у креативних галузях. Виявлені психологічні характеристики творчих осіб дозволять розробити рекомендації і програми для стимуляції креативності та ефективної самореалізації творчих індивідів.

Апробацію дослідження планується здійснити під час захисту частин роботи на наукових семінарах університету, а також за допомогою пілотного дослідження на вибірці студентів творчих спеціальностей.

Таким чином, зазначене дослідження має як теоретичну основу, так і чітку емпіричну спрямованість, що обґрунтовує його актуальність, новизну та практичну значущість.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох основних розділів, дев’яти підрозділів, висновків, 4 таблиці та 4 рисунка та списку використаних джерел (60 найменувань). Загальний обсяг роботи становить 95 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1 Поняття творчості у психології: сутність, структура, види

Творчість у психології є багатовимірним феноменом, який охоплює як процес виникнення чогось нового, так і здатність особистості генерувати оригінальні й цінні продукти діяльності. За визначенням психологів, творчість – це не просто акт створення, а й внутрішній потенціал індивіда до нововведення, самореалізації та трансформації існуючих структур [39].

За класичними та сучасними підходами, творчість розглядають як поєднання двох ключових аспектів: особистісного й процесуального. Особистісний аспект пов'язаний із певними рисами індивіда – здатністю до відкритості, толерантності до невизначеності, внутрішньою мотивацією, потребою самореалізації [25]. Процесуальний аспект – це динаміка етапів творчого мислення, що включає підготовку, інкубацію, осяяння й верифікацію, тобто моменти, коли ідея генерується, «виварюється», формується й втілюється [42].

Крім того, психологи підкреслюють, що творчість пов'язана з новизною і оригінальністю: творча продукція має бути відмінною від попереднього, мати індивідуальну цінність [47].

Структура творчості включає кілька підсистем. У теоретичних посібниках виокремлюють такі компоненти:

- Процес творчості: це ланцюжок творчих актів – від зародження ідеї до її реалізації.
- Продукт творчості: кінцевий результат, який оцінюється за критеріями новизни, цінності, оригінальності.
- Суб'єкт творчості: сама особистість, яка створює нове, зі своїми особистісними особливостями та мотивами.
- Умови творчості: середовище, контекст, ресурси, соціальні й психологічні обставини, які впливають на прояв творчості.

- Бар’єри творчості: внутрішні та зовнішні перешкоди, які можуть стримувати творчий процес – страх невдачі, конформізм, брак ресурсів тощо.

Ця структурна модель дозволяє аналізувати творчість як систему, в якій взаємодіють різні компоненти, і пояснювати, чому в одних людей творчий потенціал розкривається більше, ніж у інших.

У психології творчість класифікують за різними ознаками, що дозволяє описати її широке розмаїття. За напрямами діяльності виділяють такі види: наукова, художня, технічна, організаторська, побутова творчість тощо.

Крім того, можуть бути трансляційні класифікації за суб’єктно-об’єктним принципом:

- Індивідуальна творчість – коли творення відбувається в межах одного суб’єкта;
- Колективна (співтворчість) – коли створення об’єкту творчості включає участь групи людей;
- Культуральна творчість – охоплює творчість на рівні суспільства, соціокультурні інновації.

Також можна розглядати творчість за рівнями:

- Базовий (повсякденний) – творчість у повсякденному житті, рішення побутових або робочих задач нестандартним способом;
- Професійний – прояв творчого потенціалу в межах професійної діяльності (наука, мистецтво, техніка);
- Геніальний – екстраординарна творчість, яка значно виходить за рамки звичайних нормативних проявів і має великий вплив на культуру чи науку [42, 29].

1.2 Психологічні теорії творчої діяльності

Початки систематичного наукового вивчення творчості у психологічних науках справді тісно пов’язані з розвитком теорії інтелекту, і в цьому контексті ідеї Дж. П. Гілфорда були справді переломними. Гілфорд не просто запропонував новий погляд, а кардинально переосмислив те, що таке інтелект,

відходячи від традиційного уявлення про «загальний коефіцієнт інтелекту» (g-фактор). У своїй моделі «Structure of Intellect» він виокремив три незалежні вимірювання – операції, зміст і продукти – пояснюючи, що інтелектуальні здібності не є однорідними, а складаються з багатьох незалежних елементів [12].

Операції за Гілфордом включають такі психічні процеси, як пізнання, пам'ять, конвергентне і дивергентне мислення, оцінювання – і саме дивергентне мислення він виділив як ключову операцію, пов'язану з творчістю. Він також розрізняв різні типи «продуктів»: одиниці, класи, відносини, системи, перетворення, висновки – що давало змогу аналізувати, як і в якому вигляді проявляється інтелектуальна діяльність.

Крім того, зміст інформації може бути образним, символічним, семантичним або пов'язаним із поведінкою – і кожна комбінація змісту, операції та продукту в теорії Гілфорда формує окремий фактор інтелекту.

Цей підхід мав величезний вплив не лише на теоретичні дослідження, а й на практичну психометрику: він стимулював створення тестів, які вивчають не просто IQ на базовому рівні, а глибші здібності людини – зокрема креативні. Завдяки цьому «моделювання» інтелекту у вигляді куба (три виміри) дало змогу розглядати сотні можливих комбінацій інтелектуальних здібностей, що значно розширює наше розуміння того, якими можуть бути інтелект і креативність.

Гілфордова концепція дивергентного мислення – мислення, яке «йде в різних напрямах» – дозволила вченим побачити, що творчість – це не просто правильне рішення, а множинність рішень, генерування варіантів, «зигзаги» розуму, а не прямолінійний лінійний шлях. Це відкриття, що мислення може бути багатошаровим та багатовимірним, значно вплинуло на подальші дослідження творчості та спонукало психологів шукати способи вимірювання саме цих «альтернативних» форм мислення [12].

Елліс Пол Торранс зробив критичний внесок у практичне втілення гілфордських ідей, взявши концепцію дивергентного мислення і

формалізувавши її в тестову батарею – Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). Його тести розроблялися з думкою не просто зафіксувати творчі продукти, а відобразити процес мислення: від зародження ідей до їх деталізації й розвитку. Перша версія тесту з'явилася у 1966 році і містила вербальні та невербальні субтести, а згодом до них додалася словесно-звукова батарея, що дозволяє охопити різні модальності творчого мислення (візуальне, мовне, абстрактне) [15].

TTCT оцінює творчість за такими вимірами, як флюентність (кількість ідей), гнучкість (різноманітність категорій відповідей), оригінальність (нестандартність ідей) та деталізація (наскільки розвинені ідеї).

У пізніших версіях, зокрема у третій редакції 1984 року, Торранс модифікував шкали: видалив гнучкість у невербальній частині, але додав нові показники, такі як «опір передчасному закриттю» (Resistance to Premature Closure) і «абстрактність заголовків» у фігурних тестах [4, 14-15].

Крім того, Торранс підкреслював педагогічний потенціал своєї методики: він вірив, що креативність – не статична риса, а процес, який можна стимулювати програмами тренінгів, навчальними інтервенціями, творчими заняттями. У багатьох джерелах він навіть називав ці «тести» не тестами, а творчими вправами чи заняттями, щоб знизити тривожність учасників і створити атмосферу, сприятливу для творчості. Разом з тим, TTCT зазнали критики: окремі дослідники зазначали питання щодо їх валідності – чи дійсно один тест здатен охопити всю багатовимірну природу креативності.

Наприклад, методики Гілфорда були більш факторні й припускали чітку структуру, тоді як Торранс намагався зловити рухомість і складність самого творчого процесу, що робить тести менш «чистими» з точки зору вимірювання лише одного фактору [19].

Гуманістичні теорії Абрахама Маслоу й Карла Роджерса підкреслюють, що творчість не обмежується лише здатністю продукувати нові ідеї або вирішувати завдання, а є центральним компонентом суб'єктивного розвитку особистості. Маслоу у своїй теорії ієрархії потреб визначав творчість як один

із проявів самоактуалізації – найвищого рівня людських потреб, коли індивід прагне реалізувати свій внутрішній потенціал і досягти максимальної гармонії з собою. Він наголошував, що творчі прояви не є прерогативою геніїв чи видатних митців, а можуть спостерігатися у повсякденній діяльності людей, які перебувають у процесі особистісного зростання, відкривають нові підходи до вирішення проблем і здатні до нестандартного мислення у своїй професійній чи життєвій діяльності [6]. У цьому сенсі творчість розглядається не як зовнішній продукт, а як внутрішнє переживання, стан самореалізації, який включає пікові моменти задоволення від діяльності, інтенсивну концентрацію, відчуття сенсу та гармонії.

Маслоу також підкреслював, що внутрішня мотивація є ключовим чинником творчості. Діяльність, що спонукається лише зовнішніми стимулами – грошовими винагородами, оцінками чи примусовими вимогами – може знижувати справжню креативну активність. Це пояснюється тим, що творча мотивація часто ґрунтується на особистісній цінності діяльності, на потребі самовираження та пошуку новизни у власному досвіді, а зовнішні чинники можуть перекривати внутрішнє бажання досліджувати та експериментувати. Сучасні дослідження психології мотивації підтверджують цю тезу: внутрішня мотивація пов’язана з високою продуктивністю творчої діяльності, тоді як зовнішня винагорода може стимулювати лише повторювані або шаблонні форми мислення [6].

Карл Роджерс доповнив цю концепцію, звертаючи увагу на психологічний клімат, у якому особистість може виявляти свою креативність. Він підкреслював, що творче самовираження розквітає у середовищі, де індивід відчуває безумовне прийняття, підтримку, емпатію та відсутність надмірної оцінковості з боку оточення. Такий «клімат довіри» дозволяє особистості відчувати себе вільно у прояві власних ідей, експериментувати з ними та інтегрувати нові підходи, не побоюючись осуду або негативної реакції. Роджерс зазначав, що безпечне психологічне середовище стимулює

саморегуляцію, рефлексію та розвиток внутрішніх ресурсів, що, у свою чергу, сприяє підвищенню рівня креативності у всіх сферах діяльності.

Разом ці гуманістичні підходи формулюють важливу ідею: творчість – це не лише когнітивна операція, не просто знання чи логічні комбінації, а складна взаємодія внутрішнього стану особистості, мотивації та соціально-психологічного середовища. Вони демонструють, що розвиток творчої особистості потребує одночасного врахування внутрішніх психічних ресурсів і умов зовнішньої підтримки, що має критичне значення для освітніх програм, психоконсультування, тренінгів з розвитку креативності та професійного наставництва. Сучасні дослідження підтверджують, що середовище, яке стимулює автономію, надає підтримку, заохочує ризик та експериментування, істотно підвищує продуктивність та оригінальність творчих проявів, особливо в молодіжних та освітніх контекстах [52].

Глибинний внесок Льва Семеновича Виготського у розуміння творчої уяви полягає в тому, що він запропонував соціокультурний підхід до її формування, підкреслюючи, що творчість не є чисто внутрішнім, ізольованим процесом, а розвивається у взаємодії індивіда з соціальним і культурним середовищем. Виготський розглядав творчість як результат складної взаємодії між міжособистісним досвідом та внутрішніми психічними процесами, де мова, символи, знаки й культурні інструменти виступають посередниками перетворення зовнішніх впливів у внутрішні когнітивні операції. У цьому контексті творча діяльність не зводиться до миттєвого «вибуху» ідеї, а є результатом поступової інтеграції знань, соціальних практик і культурного досвіду. Він підкреслював, що мислення і уява є тісно пов’язаними з мовою, а розвиток символічних функцій дозволяє створювати нові комбінації сенсів і концепцій, що формує основу інноваційного мислення [8, 16, 54].

Виготський наголошував на тому, що освітнє середовище, наставництво та участь у культурних практиках є критично важливими для розвитку творчого потенціалу особистості. Наприклад, взаємодія з більш досвідченими наставниками, які демонструють творчі стратегії і заохочують експерименти,

сприяє формуванню у учня внутрішніх механізмів перетворення зовнішніх знань у нові ідеї. Сучасні дослідження підтверджують цю ідею: учасники, які перебувають у творчих навчальних середовищах із високим рівнем соціальної підтримки та доступом до культурних ресурсів, демонструють значно вищі результати в завданнях на креативність та інноваційне мислення.

Крім того, соціокультурний підхід Виготського робить акцент на тому, що творча уява формується не лише через індивідуальне навчання, а й через колективну діяльність, діалог, спільне обговорення ідей, практичні проєкти та ігрові ситуації. З цієї перспективи, освіта та виховання творчої особистості повинні передбачати інтерактивні формати навчання, де учасники активно обмінюються знаннями, досвідом і способами мислення, а культурні знаряддя (мова, письмові символи, образотворчі засоби, технології) виступають інструментами для розвитку нових комбінацій ідей. Дослідження останніх років також підтверджують, що використання технологій, симуляцій і спільного проєктування дозволяє більш ефективно формувати когнітивні та креативні навички, закріплюючи соціокультурний підхід Виготського у сучасній освіті [8, 16, 54].

Таким чином, внесок Виготського дозволяє не лише пояснити механізми творчості, а й окреслити практичні підходи для розвитку креативності: створення освітніх середовищ, де поєднуються наставництво, культурне багатство, інтерактивність та стимулювання мови і символічних дій, стає критично важливим для формування творчої особистості. З точки зору сучасної психології, соціокультурна перспектива Виготського допомагає інтегрувати когнітивні, емоційні та мотиваційні чинники творчості в єдину систему, що робить його ідеї актуальними і сьогодні.

У розвитку теоретичної думки XX століття когнітивно-динамічні та процесуальні моделі творчості відіграли особливу роль, оскільки вони дозволили пояснити не лише кінцевий продукт творчої діяльності, а й самі механізми її формування. Класична модель Грема Уоллеса, розроблена ще на початку XX століття, пропонує чотири стадії творчого процесу: підготовку,

інкубацію, просвітлення і верифікацію. Підготовка передбачає збір інформації, аналіз проблемної ситуації та створення базису для подальшої творчої роботи; інкубація характеризується несвідомою обробкою матеріалу, коли розв'язок проблеми формується поза свідомим контролем, часто через паузу або відволікання; стадія просвітлення полягає у раптовому усвідомленні рішення чи нової ідеї – так званий «aha»-момент; верифікація передбачає перевірку ідеї на адекватність і придатність для практичного використання [18].

Ця стадійність, як виявилося, є не просто концептуальною схемою, а відображає реальні когнітивні процеси, що відбуваються під час творчої діяльності. Сучасні когнітивні дослідження підтверджують, що інсайти та «aha»-ефекти часто виникають у результаті перерозподілу уваги, активації різних зон мозку та реконфігурації проблемної ситуації у пам'яті. Нейропсихологічні дослідження, використовуючи методи функціональної МРТ та електроенцефалографії, показують, що під час етапу інкубації активуються асоціативні ділянки кортикальної мережі, які формують нові комбінації раніше несумісних знань. У момент просвітлення спостерігається синхронна активація лівої та правої півкулі, що дозволяє інтегрувати логічне та образне мислення для створення оригінального рішення.

Крім того, процесуальні моделі підкреслюють взаємозв'язок свідомих і несвідомих механізмів творчості. Інкубація, наприклад, часто сприймається як пасивна пауза, але сучасні експерименти показують, що мозок у цей час активно опрацьовує інформацію, комбінує асоціації та тестує різні сценарії на рівні підсвідомого. Цей підхід дозволяє пояснити, чому часто рішення проблеми приходять несподівано після перерви або відволікання на іншу діяльність. Така динаміка доводить, що творчість не обмежується лінійними логічними операціями, а є результатом складної взаємодії різних когнітивних систем – від аналітичного мислення до асоціативної і образної діяльності [18].

Важливим є й те, що когнітивно-динамічні моделі створюють основу для практичних методів розвитку творчості: розуміння стадій творчого процесу

дозволяє педагогам і наставникам організовувати роботу так, щоб стимулювати всі етапи – збір інформації, глибоку обробку, можливість інкубації, підтримку інсайтів і ефективну верифікацію ідей. Наприклад, у сучасній освіті та на тренінгах із креативності застосовують методики «breaks for incubation», мозкові штурми, вправи на переналаштування уваги та рефлексію, що прямо випливають із процесуальної концепції Уоллеса. Це показує, наскільки класичні когнітивно-динамічні моделі залишаються актуальними й у XXI столітті, інтегруючись із нейропсихологічними та педагогічними підходами [18].

Наприкінці XX – на початку XXI століття в психології творчості відбулася суттєва еволюція на користь системних і мультифакторних концепцій, які прагнули подолати обмеження попередніх підходів, зосереджених переважно на індивідуальних когнітивних або особистісних характеристиках. Однією з найвпливовіших стала концепція Міхая Чіксентміхайі, який запропонував розглядати творчість у двох взаємодоповнювальних вимірах: як стан свідомості – феномен «потоку», та як елемент соціокультурної системи, де індивід взаємодіє з доменом знань та експертним полем. Такий підхід дозволив інтегрувати психологію особистості, когнітивну психологію та соціокультурну теорію в єдину модель, що пояснює, чому творчі досягнення не можуть бути результатом лише індивідуальної геніальності чи лише сприятливих умов – вони виникають на перетині багатьох чинників.

Концепція «потоку» Чіксентміхайі стала одним із найвідоміших психологічних описів оптимального стану творчої діяльності. Потік – це стан повного занурення в діяльність, який характеризується поєднанням високої концентрації, внутрішньої мотивації, відчуття контролю та втрати часової перспективи. Дослідник показав, що такі стани виникають тоді, коли завдання має високу, але досяжну складність, а рівень навичок виконавця відповідає цій складності; тоді активується максимальна когнітивна продуктивність, а сама діяльність переживається як самоцінна. У дослідженнях Чіксентміхайі,

здійснених за допомогою методики Experience Sampling Method (ESM), виявлено, що митці, науковці, композитори, програмісти та інші представники творчих доменів значну частину найпродуктивнішої роботи виконують саме в станах потоку. Це пояснює, чому творчі досягнення часто супроводжуються глибокою внутрішньою зосередженістю та відчуттям «розчинення» в діяльності [3].

У XXI столітті нейропсихологічні дослідження надали нові підтвердження теорії потоку. Дані fMRI показують, що під час «потоку» відбувається тимчасова деактивація мережі пасивного режиму мозку та одночасне підсилення роботи виконавчих мереж, що відповідають за фокусування уваги та підтримання завдання. Це створює унікальний баланс між саморегуляцією та когнітивною гнучкістю, який і забезпечує високу продуктивність у творчих діях. Дослідники також підкреслюють, що потік сприяє покращенню не лише творчої продуктивності, а й емоційного стану, стійкості до стресу та загального задоволення діяльністю, адже включає високу внутрішню мотивацію та почуття майстерності.

Важливою складовою концепції Чіксентміхайі є його системна модель творчості, яка радикально змінила спосіб, у який науковці розуміють креативність. На відміну від підходів, що наголошують на виняткових особистісних властивостях або когнітивних здібностях, системна модель стверджує: творчість виникає лише тоді, коли три елементи взаємодіють:

- Індивід – той, хто продукує ідеї, комбінує знання, має мотивацію, стиль мислення та особистісні риси, необхідні для творчої активності.
- Домен (культура) – сфера знань, норм, технік і символів, у яких оцінюється новизна. Це можуть бути наука, мистецтво, технології, педагогіка тощо. Творчий продукт має бути вписаний у домен, щоб бути зрозумілим і визнаним.
- Поле (спільнота експертів) – науковці, редактори журналів, художні критики, педагогічні ради, інституції, які визначають, чи є ідея

«справді новою» та чи варта вона включення до домену. Без цього соціального фільтру творчість не отримує об’єктивного статусу новизни [3].

Такий підхід дозволив пояснити, чому навіть блискучі ідеї окремих людей можуть залишатися невизнаними, якщо вони не вписуються у культурний контекст або зустрічають опір експертного поля. Системна модель також пояснює історичні коливання творчих епох: зміни в домені (поява нових знань) і в полі (зміна правил визнання, наукових парадигм) створюють «вікна можливостей» для появи нових творчих практик.

Сучасні дослідження показують, що модель Чіксентміхайі є однією з небагатьох, що враховує макрорівень творчості: економічні умови, освітні реформи, інституційні структури, роль медіа, інноваційні екосистеми. Це дозволяє застосовувати її не лише в психології, а й у педагогіці, організаційному розвитку, менеджменті інновацій. У практиці освіти концепція потоку стала основою для розвитку підходів «active learning», «challenge-based learning» та творчих студій, де учні та студенти отримують завдання, що відповідають їхнім навичкам, і водночас стимулюють зону найближчого розвитку – тобто максимально наближують їх до стану потоку [3].

Загалом ідеї Чіксентміхайі суттєво розширили розуміння творчості: від індивідуальних здібностей – до складного системного процесу, що залежить від культурних структур, соціальних інституцій та емоційно-когнітивних станів особистості. Це зробило його теорію одним із ключових орієнтирів сучасної психології креативності.

Тереза Амабіл створила одну з найвпливовіших моделей творчості – компонентну теорію, яка пояснює, як творчий результат з’являється не просто через талант, а коли зливаються різні ресурси особистості та середовища. За її підходом, справжня креативність виникає тоді, коли людина має глибокі знання у певній галузі, володіє гнучкими мисленнєвими стратегіями і внутрішньо мотивована займатися саме цією задачею, а її соціальне середовище підтримує експерименти та нові ідеї [1-2].

Знання, або «domain-relevant skills», в її концепції – це не просто загальна ерудиція, а фахова, технічна компетентність, досвід, експертиза в конкретній сфері. Амабіл вважала, що без такого глибинного розуміння домену неможливо створити справді цінну творчість: саме на базі цих знань людина комбінує концепції, переосмислює ідеї та «будує» нові смисли.

Другий компонент її теорії – когнітивні процеси, або «creative-relevant processes». Це не просто мислення, а такі психічні стратегії, які дозволяють генерувати оригінальні ідеї: дивергентне мислення, здатність розривати шаблони, комбінувати непов'язані поняття, мислити гнучко, бути толерантним до невизначеності. За словами Амабіл, ці процеси тісно пов'язані з особистісними рисами людини – відкритістю, енергією, здатністю працювати наполегливо й автономно [1-2].

Третій компонент – внутрішня мотивація. Для Амабіл це, мабуть, найважливіша частина: коли людина займається справою «для себе», з інтересу, задоволення чи виклику, її творчі здібності розкриваються найбільше. Вона стверджує, що зовнішні стимули (гроші, нагороди, тиск) можуть навіть шкодити креативності, якщо знижують внутрішню мотивацію.

Але Амабіл не забуває і про четвертий компонент – соціальне середовище. Навіть якщо в людини є знання, мислення й мотивація, створення справді креативного продукту залежить від того, чи підтримує її зовнішнє середовище: чи дають їй свободу, чи є ресурси, чи визнають нові ідеї, чи можуть помилки сприйматися як частина процесу. Недостатня підтримка, надмірний контроль або зовнішній тиск можуть зменшити її внутрішній запал і вбити креативність [1-2].

У практичному сенсі модель Амабіл дає дуже чіткі імплікації. В освіті це означає, що для розвитку творчих здібностей потрібно не просто давати знання, але створювати умови, де учні відкриті, мотивовані і не бояться помилятись. В організаціях – це означає, що менеджери повинні будувати культуру, яка підтримує ризик, дає автономію, забезпечує час і ресурси для ідей, а не лише оцінює кінцевий результат. Крім того, її підхід має емпіричну

підтримку: дослідження показують, що коли внутрішня мотивація висока, а середовище підтримуюче, рівень креативності значно зростає [1-2].

Розширюючи мультифакторні концепції творчості, Роберт Стернберг та Тодд Любарт запропонували «інвестиційну теорію креативності», у якій творчість порівнюється зі світом фінансових інвестицій. За цією моделлю, творча особистість – це свого роду «інвестор ідей»: вона «купує низько», тобто генерує ідеї, які на початку є непопулярними, навіть смішними чи незвичними, і потім, коли ці ідеї починають отримувати визнання, «продає їх дорого» – реалізовує їх або просуває так, щоб отримати соціальний або інтелектуальний «прибуток» [11-13, 24].

Стернберг сам підкреслює, що у творчості людина приймає рішення: бути креативним – це свідомий вибір, подібно до інвестування. Він не вважає, що хтось народжується креативним або ні – скоріше, творча людина формує певні установки, що дозволяють їй ризикувати, шукати нові підходи, переосмислювати проблеми та долати опір оточення [11-13].

Ключовим для теорії є сукупність ресурсів, необхідних для творчості: інтелектуальні процеси, знання, інтелектуальний стиль, особистість, мотивація та зовнішнє середовище. За Стернбергом і Любартом, навіть якщо людина має великі знання або інтелект, без готовності ризикувати, без підтримки середовища або внутрішньої мотивації її творчий потенціал може так і не розкритися.

Метафора з інвестиціями допомагає пояснити, чому творчість часто пов’язана з ризиком: інвестор вкладає ресурси у невідомі ідеї, попередньо не впевнений, що вони «виграють», але вірить у їхній потенціал. І коли ідея набирає визнання – «продає» її, тобто виводить її назовні, дозволяючи ідеї стати знаменитою чи корисною. Така стратегічна поведінка є критичною, бо вона вимагає не лише ідей, а й наполегливості, часу, ресурсів і терпіння [11-13].

Теорія також має практичні імплікації: в освітньому контексті вона підкреслює, що потрібно не просто навчати учнів знань, а стимулювати в них

готовність інвестувати в ідеї: давати можливість працювати з непопулярними темами, підтримувати ризик, винагороджувати нестандартне мислення.

У бізнесі та організаціях ця теорія може допомагати формувати культуру інновацій: створювати середовище, де ідеї, навіть якщо вони на початку неочевидні, мають шанс на розвиток, а люди не просто генерують, а мають стратегію, як їх «продати» або впровадити [11-13].

Загалом, інвестиційна теорія Стернберга й Любарта підкреслює системність творчості: вона не є результатом лише одного компонента, а проявляється через поєднання когнітивних, мотиваційних, особистих і соціальних ресурсів. Цей підхід додає глибини розумінню творчої особистості і робить можливим побудову гіпотез емпіричного дослідження, орієнтованого не лише на окремі риси, а на складний взаємозв'язок елементів, що сприяють або заважають інвестиціям в ідеї.

Також, варто зазначити про розроблену Джеймсом Ранко «Шкалу ідеєздатної поведінки» (RIBS), що належить до сучасних психодіагностичних інструментів, спрямованих на дослідження креативності у її повсякденному, життєво релевантному вимірі. На відміну від класичних тестів дивергентного мислення, які передбачають виконання стандартизованих завдань у чітко обмежених умовах та часових рамках, RIBS орієнтована на оцінку того, як саме людина проявляє креативність поза лабораторним середовищем. Методика фіксує не стільки «максимальну» продуктивність мислення, скільки характерну для індивіда частоту появи нових ідей у буденній активності, його звичку мислити інакше, генерувати альтернативні підходи та варіанти рішень у ситуаціях, які не потребують спеціального творчого завдання. Саме тому шкала Ранко вважається одним із найбільш екологічно валідних інструментів, оскільки дозволяє оцінити природну схильність особистості до інтелектуальної ініціативи та інноваційності поза межами формальної тестової ситуації [22, 38-40]

.

RIBS побудована як опитувальник самооцінки, у якому респондент оцінює ступінь відповідності себе певним твердженням, що описують частоту та характер ідейної активності. Приклади тверджень включають висловлювання типу: «Під час виконання простих справ у мене часто виникають різні нові ідеї» або «Мої міркування легко переходять у нові, несподівані напрямки». Така форма дозволяє охопити широкий спектр повсякденних проявів креативності: від спонтанного переосмислення буденних речей до вироблення нестандартних рішень у звичайних ситуаціях. Респондент оцінює кожне твердження за шкалою частотності (зазвичай п’яти- або семибальною), що дає змогу отримати інтегральний показник ідеєздатної поведінки. Підвищені значення цього показника інтерпретуються як схильність до частого, природного, невимушеного генерування ідей, до більшої варіативності мислення та до спонтанного комбінування уявлень у нові конфігурації [22, 29, 36].

Важливо наголосити, що RIBS оцінює передусім кількісний аспект ідейної активності. Це означає, що методика дозволяє дослідити загальну тенденцію людини до генерації ідей, але не дає інформації щодо їхньої оригінальності, новизни, структурної складності чи потенційної корисності. Саме тому шкала Ранко часто використовується як доповнення до інших методик, які тестують якість або продуктивність творчого результату. Проте в контексті досліджень повсякденного креативного мислення така «поведінкова» орієнтація є цінною, оскільки дозволяє уловити те, що лишається поза увагою стандартних психометричних тестів.

Однією з головних сильних сторін RIBS є те, що вона дозволяє уникнути типових обмежень лабораторних умов: людина може бути не надто продуктивною у штучно створеному тестовому середовищі, але водночас демонструвати яскраву креативність у реальному житті, використовуючи її у професійній діяльності, особистих проєктах або соціальних взаємодіях. Саме такі «спонтанні» прояви творчості шкала фіксує найкраще. Фактично, RIBS розглядає креативність як частину особистісного стилю поведінки, як

схильність або тенденцію, а не як окрему здібність, що потребує спеціального стимулу. Цей підхід зближує RIBS з концепціями так званої «повсякденної креативності», що відіграє суттєву роль у сучасній психології. Разом із тим, методика має й низку обмежень. Насамперед, оскільки RIBS є самооцінковим опитувальником, результати значною мірою залежать від суб'єктивного уявлення людини про власну креативність. Це створює ризик соціально бажаних відповідей: респонденти можуть завищувати частоту появи ідей, прагнучи виглядати «креативнішими», ніж вони є насправді. Також можливі ситуації, коли особа неправильно інтерпретує власні думки як «нові ідеї», хоча об'єктивно вони є повторенням знайомих патернів. Крім того, методика не дає змоги оцінити контекст, у якому ідеї виникають: наприклад, чи стосується ідейна активність професійної сфери, міжособистісної комунікації, саморефлексії чи побутових задач [22, 38-40].

У сучасній практиці RIBS зазнала ряду методичних вдосконалень та адаптацій. Поряд із традиційними паперовими формами, широко використовуються цифрові інструменти, що дозволяють підвищити точність та екологічну валідність вимірювання. Наприклад, у дослідженнях застосовуються мобільні додатки, які пропонують респондентам фіксувати ідеї у реальному часі, або електронні щоденники, де учасники записують власні спонтанні думки та рефлексії протягом дня. Це дає змогу зіставити дані самооцінки з фактичними проявами ідейної активності та проводити більш тонкий аналіз закономірностей, у яких формуються спонтанні творчі рішення. Новітні експериментальні версії RIBS поєднують самооцінку з поведінковими індикаторами – аналізом текстів, малюнків, коротких нотаток або коментарів респондента, що робить метод більш багатовимірним. Також підкреслюється можливість використання RIBS у прикладних галузях: у менеджменті, психології творчості, педагогіці, роботі з командами чи інноваційними групами. Частота генерації ідей є важливою складовою творчого потенціалу співробітників, а тому результат опитувальника може бути використаний для складання індивідуальних профілів, прогнозування стилю творчої поведінки

або планування розвитку творчих компетентностей. Зокрема, у роботі з майбутніми фахівцями гуманітарних та економічних спеціальностей шкала допомагає виявити, наскільки їхня креативність проявляється у повсякденних рішеннях, що є важливим для формування інноваційних підходів у професійній діяльності [22, 42, 47].

Опитувальник «Креативні стилі» є сучасним психодіагностичним інструментом, спрямованим на виявлення не лише рівня, а й індивідуального стилю творчої діяльності. Теоретичне підґрунтя методики ґрунтується на припущенні, що творчість не є одномірним процесом, а реалізується через певну сукупність стабільних когнітивно-поведінкових патернів. Тобто креативні люди не просто генерують ідеї – вони роблять це по-різному: одні схильні до інноваційного мислення та радикальних змін, інші – до адаптації існуючих ідей; одні надають перевагу експресивності, інші – аналітичній обробці концепцій. Таким чином, CSQ спрямований на виявлення того, через які саме інтелектуальні та поведінкові механізми відбувається реалізація творчого потенціалу особистості [52].

Структура опитувальника передбачає роботу з твердженнями, що описують характерні способи поведінки в умовах творчої діяльності. Респондент оцінює, наскільки кожне з цих тверджень відповідає його звичному стилю мислення, наприклад: чи віддає він перевагу продукуванню численних нестандартних ідей; чи більше схильний до вдосконалення наявних рішень; чи має потребу обговорювати свої ідеї з іншими; чи прагне ґрунтовно аналізувати їх логічну структуру. Відповіді формують профіль за кількома шкалами, що відображають різні стилі творчості – інноваційний, адаптивний, експресивний, аналітичний тощо. Кожен з них відображає особливий тип взаємодії з творчим завданням: від пошуку інноваційних концепцій до їх системного доопрацювання та структуризації.

Методика CSQ є цінною завдяки тому, що дозволяє перейти від суто кількісних показників креативності до якісної характеристики творчого процесу. Це важливо з огляду на те, що висока продуктивність мислення не

гарантує успішності творчості у практичних умовах: значущим є також спосіб, у який людина організовує власну творчу активність. У контексті командної роботи CSQ дає змогу визначити взаємодоповнюваність творчих стилів: наприклад, інноваційний стиліст ефективно генерує нові ідеї, тоді як адаптивний – допомагає їм набути завершеної форми. Таким чином, опитувальник стає корисним для організаційної психології, HR-практик, проектної діяльності та творчих індустрій. Разом із тим, CSQ має певні психометричні обмеження. Оскільки інструмент ґрунтується на самооцінці, його результати можуть бути спотворені мотивацією респондента виглядати більш творчим чи більш гнучким, ніж він є насправді. Крім того, особи з виражено змішаними стилями можуть демонструвати менш стабільні профілі, що ускладнює інтерпретацію. Ще однією складністю є те, що реальна творча поведінка залежить від ситуації, тоді як CSQ вимірює узагальнені тенденції [52].

Сучасні адаптації CSQ активно інтегруються у цифрове середовище: онлайн-версії дозволяють візуалізувати профілі творчих стилів у вигляді графів, інтерактивних карт чи типологічних діаграм. У корпоративних середовищах методика застосовується в поєднанні з оцінкою командної взаємодії, що допомагає визначати, як творчий стиль проявляється у спільній діяльності. Водночас деякі дослідники доповнюють CSQ поведінковими індикаторами – аналізом реальних творчих продуктів, комунікативних патернів чи стратегіями вирішення завдань, що робить оцінку стилів креативності більш багатовимірною та практично значущою [52].

Методика «Креативне поле», запропонована Д. Богоявленською, базується на системному підході до творчості й акцентує увагу не лише на індивідуальних особливостях творчої особистості, а й на впливі середовища, у якому розгортається творча діяльність. Теоретично «креативне поле» розглядається як комплекс соціальних, культурних, комунікативних і організаційних факторів, що можуть як стимулювати, так і обмежувати творчу активність індивіда. Таким чином, творчість постає не лише як внутрішня

властивість особистості, а як явище, що формується у взаємодії з умовами та очікуваннями соціального простору [22, 38-40].

Методика передбачає оцінку суб'єктивного сприйняття особою того середовища, в якому вона проявляє творчість. У межах опитувальника респонденти аналізують власні відчуття щодо наявності чи відсутності підтримки, доступності ресурсів, відкритості соціального контексту до нових ідей, можливостей обговорення та реалізації творчих задумів. Твердження можуть стосуватися атмосфери у навчальній групі, професійному колективі, творчій команді або родинному середовищі. Після заповнення формується індивідуальний профіль «креативного поля», який може бути охарактеризований як підтримувальний, нейтральний чи обмежувальний щодо проявів творчості.

Важливою перевагою методики є те, що вона дозволяє дослідити соціально-психологічні чинники, які визначають реальні можливості індивіда у творчому самовираженні. Навіть високий рівень індивідуальної креативності може не реалізуватися, якщо середовище є закритим, надмірно регламентованим або не налаштованим на прийняття нових ідей. Методика Богоявленської дозволяє діагностувати ці бар'єри та, за необхідності, пропонувати відповідні інтервенції: зміну управлінських стилів, перегляд освітніх практик, формування більш лояльного соціального клімату, розширення ресурсної бази або збільшення можливостей для творчої комунікації. Однак, як і більшість самооцінкових інструментів, «Креативне поле» має свої обмеження: суб'єктивне сприйняття середовища не завжди відображає його реальний стан. Наприклад, тривожні чи конфліктні особистості можуть оцінювати середовище як менш сприятливе, ніж воно є насправді, тоді як надто оптимістичні – навпаки, недооцінювати бар'єри. Крім того, методика здебільшого фіксує стан «тут і тепер», тоді як творчість часто розгортається в умовах, що змінюються динамічно [22, 29, 42].

Сучасні адаптації методики дедалі частіше поєднують суб'єктивні оцінки з об'єктивними показниками: аналізом проєктної активності групи,

кількістю ініційованих ідей, характером комунікаційних мереж, відкритістю командних дискусій. Використовуються цифрові платформи, які дозволяють фіксувати зміни у «креативному полі» в динаміці, наприклад під час проведення тренінгів або впровадження інноваційних освітніх підходів. Такі комбіновані методики дозволяють отримати більш комплексне уявлення про взаємодію особистості та середовища, що є важливим для сучасної психології творчості [22, 36, 47].

Методика TCT–DP Урбана та Йеллена є однією з найвідоміших і найвизнаніших сучасних психодіагностичних процедур, що спрямована на оцінювання творчого мислення через аналіз графічної діяльності. На концептуальному рівні вона спирається на уявлення про те, що творчий потенціал найповніше проявляється в умовах недостатньо структурованих або відкритих завдань, де індивід отримує можливість самостійно організувати хід діяльності. Такий підхід дозволяє фіксувати не лише кінцевий продукт як результат мисленнєвого процесу, а й спосіб трансформації вихідного матеріалу, що розкриває особливості креативного мислення в динаміці. На відміну від класичних вербальних тестів на дивергентне мислення, що фіксують кількісні показники продукції ідей (наприклад, кількість варіантів відповіді), TCT–DP оцінює графічну активність, яка дозволяє виявити ширший діапазон творчих характеристик, охоплюючи оригінальність, складність, трансформацію та інтеграцію стимульних елементів у цілісну композицію [52].

Процедура проведення тесту передбачає, що респондент отримує аркуш із попередньо нанесеними, але неповними або нейтральними графічними елементами – лініями, крапками, незамкненими контурами. Завдання полягає у тому, щоб, використовуючи ці елементи як вихідний стимул, створити завершений малюнок у вільній формі. Інструкція не містить обмежень щодо сюжету, техніки або стилю виконання, що стимулює індивідуальні творчі стратегії. Час зазвичай складає 15–20 хвилин і не контролюється жорстко. Важливо, що вихідні елементи спеціально підбираються так, аби не викликати

очевидних асоціацій і не провокувати стандартні рішення: це забезпечує необхідний ступінь невизначеності, який стимулює креативний пошук. У процесі роботи увага звертається не лише на результат, а й на особливості поведінки респондента – порядок нанесення ліній, спроби структурованого пошуку, коливання між різними фрагментами зображення.

Оцінювання результатів здійснюється за багатокомпонентною структурою, що включає чотирнадцять параметрів. Серед найважливіших – оригінальність ідеї, здатність відійти від стереотипних сюжетів та запропонувати несподіване рішення; когерентність композиції, тобто інтеграція всіх початкових елементів у єдиний смисловий або структурний простір; складність створеної продукції, яка враховує кількість деталей, рівень їх взаємозв'язку, багатошаровість та опрацьованість композиції; якість перетворення первинного стимулу – наскільки творчо і нетривіально респондент використовує вихідні фігури; а також здатність організовувати простір аркуша та застосовувати всю площину для побудови завершеного образу. Додатковими показниками виступають гумористичність, метафоричність, наявність символічного змісту, що дозволяє виявити глибші рівні творчої інтерпретації. Така комплексна система робить методику однією з найбільш багатовимірних у сучасній психодіагностиці творчості.

Переваги TCT–DP полягають у її високій екологічній валідності та універсальності. На відміну від текстових або вербальних тестів, графічна діяльність менше залежить від мовної компетентності, освітнього рівня чи сформованості академічних навичок. Завдяки цьому методика успішно застосовується у різних вікових групах – від дітей до дорослих, а також у міжкультурних дослідженнях, де потрібні інструменти, мінімально залежні від національного контексту. Крім того, TCT–DP дозволяє оцінювати творчість як процес, а не лише як продукт: головною є не кількість створених елементів, а спосіб мислення, який проявляється через характер трансформації стимулу, використання простору, побудову складних структур, комбінування деталей. Це повністю відповідає сучасним уявленням про творчість як динамічну,

багатофазну когнітивну діяльність. При цьому, коректне застосування методики потребує високої кваліфікації експерта, оскільки система оцінювання складна та потребує спеціального тренінгу. Деякі респонденти з низькими графічними уміннями можуть почуватися невпевнено, що впливає на продуктивність, хоча методика наголошує, що художній рівень не є ключовим. Крім того, TCT–DP фіксує переважно образно-просторові аспекти творчості, що може створювати певний дисбаланс у випадку дослідження осіб з вираженою вербальною або логіко-аналітичною креативністю. Однак навіть з урахуванням цих обмежень методика залишається одним із найповніших інструментів для вимірювання творчого потенціалу, який одночасно враховує процесуальний, структурний та смисловий рівні творчої діяльності [52].

У сучасних дослідженнях TCT–DP активно адаптується до цифрових форматів. З'являються електронні та планшетні версії тесту, які дозволяють фіксувати динаміку виконання завдання: траєкторії руху олівця, силу натиску, темп малювання, послідовність нанесення елементів. Такі цифрові параметри відкривають нові можливості для об'єктивного аналізу творчого процесу. Окремі проєкти поєднують методику з технологією «Eye-tracking», що дозволяє досліджувати візуальні стратегії пошуку, а також із методами комп'ютерного зору, які дають змогу автоматизувати аналіз графічних продуктів та підвищити точність діагностики. Міжнародні дослідницькі команди працюють над розширенням шкал оцінювання, що робить методику ще більш потужною для різних категорій респондентів [52].

Узагальнюючи різноманітні сучасні методики діагностики творчості, можна стверджувати, що жодна з них не охоплює творчість повністю, але кожна висвітлює її окремий вимір. Тести ідейної продуктивності демонструють частоту генерації ідей, опитувальники стилів – спосіб організації творчого процесу, різноманітні методики – вплив соціальних і середовищних умов, а графічні інструменти дозволяють побачити сам механізм перетворення стимулу в нову структуру. У комплексі ці методи створюють багатовимірне уявлення про творчий потенціал особистості та

забезпечують найбільш повну діагностичну картину для подальшого дослідження та розвитку креативності.

1.3 Особистісні риси та когнітивні особливості творчої особистості

Творча особистість визначається як сукупність унікального поєднання особистісних рис і когнітивних структур, що формують здатність мислити нестандартно, знаходити нетипові рішення, проявляти життєву ініціативу і сміливість у експериментах. Така особистість зазвичай має високий рівень відкритості до нового, гнучкості у зміні підходів, а також стабільну внутрішню мотивацію, яка стимулює її до самовираження. Ці характеристики розвиваються під впливом багатьох чинників – біологічних (наприклад, генетичних передумов ментальної здатності), соціальних (виховання, культура), мотиваційних (внутрішні цінності, інтерес) та освітніх (можливість творчих занять, підтримка середовища).

Ряд досліджень вказує на те, що творча особистість має певні типові властивості. Наприклад, у своїй роботі Наталія Хупавцева наводить такі кореляти творчості: активна життєва позиція, оптимізм, схильність до самовираження, толерантність, гнучкість, почуття гумору, далекоглядність, рефлексивність. Ці риси дійсно відповідають багатьом емпіричним дослідженням: відкритість до досвіду, толерантність до невизначеності та ризику, готовність «думати інакше» вважаються ключовими рисами творчих індивідів [49].

Особливо важливо звернути увагу на внутрішню мотивацію, яка є рушійною силою творчості. Дослідження показують, що творчі люди часто діють не заради зовнішньої винагороди, а через внутрішнє прагнення розвитку, цікавість і задоволення від процесу. Характерно, що багато творців сприймають творчу діяльність як сенс життя – це не просто хобі, а глибоке джерело самореалізації.

Крім особистісних рис, когнітивні компоненти творчої особистості відіграють надзвичайно важливу роль. Особливо це видно у зв’язку творчості з інтелектом: дослідження демонструють, що інтелект і креативність можуть

взаємодіяти – інтелект формує межі творчості, а креативність проявляється саме в тих інтелектуальних операціях, які дозволяють генерувати багато гіпотез або ідей. При цьому не всі дослідження фіксують сильну кореляцію між інтелектом і творчістю: наприклад, є дані, що деякі індивіди з високим інтелектом можуть мати низький творчий потенціал, якщо не розвивають специфічних когнітивних стратегій дивергентного мислення.

Гнучкість мислення – це ще одна важлива когнітивна ознака творчої особистості: здатність перемикатися між різними категоріями ідей, комбінувати віддалені концепції, не зациклюватися на одному погляді. Такі люди легше адаптуються до нових завдань, охоче «гублять» стереотипні рамки й шукають нові смислові шляхи. Саме ця когнітивна гнучкість пояснює, чому творчі особистості генерують багато варіантів рішень (флюентність мислення), а також можуть розвивати свої ідеї в глибину (деталізація) [49].

Ще один аспект – толерантність до невизначеності. Творчі люди часто комфортно почуваються в ситуаціях, де немає чітких правил або готових схем. Вони готові підтримувати проблему «відкритою», експериментувати й шукати рішення, навіть якщо це означає ризик помилки або потребу змінювати напрямок. Ця риса часто пов’язана з їхньою стратегічною гнучкістю та здатністю натрапляти на інсайти, коли вони не намагаються одразу «закрити задачу», а дають собі час на внутрішню обробку [49].

За поглядом деяких авторів, важливою є не лише відкритість до нового, але й здатність до саморефлексії, до усвідомлення власних потреб, можливостей й помилок. Наприклад, у працях, присвячених методикам вимірювання особистісної креативності, виділяють такі фактори, як допитливість, уява, схильність до ризику й «складність» особистості – остання під цим розуміється як здатність особистості поєднувати суперечливі або складні внутрішні імпульси. Активна життєва позиція, оптимізм і далекоглядність – теж не випадкові риси у творчих осіб. Оптимізм допомагає протистояти невдачам, а далекоглядність – проектувати ідеї на майбутнє, бачити потенціал у ризикованих або новаторських підходах. Рефлексивність,

або здатність до самоаналізу, дає можливість творчій людині оцінювати свої ідеї, бачити їхні слабкі і сильні сторони, коригувати напрямок мислення й рухатися вперед більш усвідомлено [25].

Крім того, в дослідженні Сідельнікової підкреслюється роль емоційно-вольових аспектів: творча особистість володіє стабільною внутрішньою мотивацією, «спрагою творчості», здатністю долати внутрішні бар'єри, володіє підвищеною чутливістю, але одночасно вміє контролювати себе і реалізовувати ідеї в дію [45].

Не менш важливою рисою є гнучкість у поведінці та мисленні: творча особистість здатна адаптуватися до нових умов, змінювати підходи, відкривати альтернативні рішення. Такі якості дають змогу людині не просто генерувати ідеї, а й реалізовувати їх у різних контекстах, долати труднощі, подолати шаблони мислення. Сучасні дослідження також вказують на соціальну креативність як одну з важливих рис творчих осіб, особливо в соціальних професіях (наприклад, педагогіка). «Соціальна креативність» розглядається як здатність до творчої взаємодії, колективного створення нового, що підкреслює комунікативні аспекти творчої особистості.

Особистісні риси творчої особистості – це багатовимірна структура, в якій поєднуються мотивація (активність, прагнення нового), індивідуальність (незалежність, ризик), гнучкість, рефлексія, а також готовність до соціальної взаємодії та співтворчості. А когнітивні компоненти творчості охоплюють ті аспекти мислення та пізнання, які безпосередньо пов'язані з процесом створення нових ідей – здатність до дивергентного мислення, когнітивної гнучкості, образної уяви, асоціативного мислення, фантазії тощо.

Однією з найдокладніших когнітивних моделей є концепція дивергентного мислення. Як розглядалось у теоріях Гілфорда та Торранса, дивергентне мислення полягає в здатності продуктивно генерувати багато варіантів відповіді, комбінувати різні елементи, створювати несподівані асоціації. Ця когнітивна особливість часто вважається ядром креативності,

адже дозволяє «вийти за межі звичайного мислення» і сформувати нове поєднання понять [14-15, 19].

Дослідження Марії Яцюк демонструє, що когнітивний компонент креативності в юнацькому віці пов'язаний із високим рівнем інноваційності, орієнтацією на майбутнє, готовністю ризикувати й оптимістичним прогнозом щодо власного успіху. У цій же роботі зазначено, що підлітки з високою креативністю обирають стратегії вирішення задач, які включають візуалізацію (наочне уявлення), предметне моделювання та творче перетворення, і мають холістичний когнітивний стиль – коли перевага надається широкому, «цілісному» погляду на проблему, а не розчленуванню на дрібні деталі [59].

Крім того, когнітивні ресурси творчості включають здатність до складного мислення, комбінаторики та асоціативного переходу. Творча особистість може легко поєднувати, переконструктовувати поняття, «бачити» подібності там, де їх очевидно немає, і трансформувати існуючі образи у нові. У наукових описах творчої особистості згадується, що творча людина має розвинені когнітивні здібності – не просто високий інтелект, а специфічні інтелектуальні операції, пов'язані з уявою, аналітикою, комбінуванням інформації та ризиком нестандартного рішення [20, 21].

Ще одним важливим когнітивним елементом є рефлексивність – здатність аналізувати власні думки, ідеї, підходи, переосмислювати їх і коригувати. Ця характеристика пов'язана з самим процесом творчості: ідея, яка з'являється, часто підлягає внутрішньому обговоренню, зміні, доопрацюванню. Рефлексія допомагає творцю не лише генерувати, а й верифікувати, перевіряти ідеї, балансувати між ризиком і критичністю. Крім того, творча особистість демонструє високий рівень когнітивної гнучкості – здатність бачити і переходити між різними перспективами, змінювати підхід, адаптуватися до невизначеності. Це важлива риса, бо саме в умовах невизначеності креативність розкриває свій потенціал, а жорстке, жбурляюче мислення – обмежує появу справді нових рішень. Не менш значущим є використання в творчому мисленні образної уяви. Уява дозволяє створювати

ментальні образи, комбінувати елементи, «грати» з формами, що може привести до генерації інноваційних ідей. Образне мислення часто супроводжується метафорами, алегоріями, символічними перетвореннями – це дозволяє творцям працювати не лише зі словами, а з багатошаровими ментальними конструкціями.

Отже, когнітивна структура творчої особистості – це скомбінована система операцій (дивергентне мислення, асоціативність, комбінаторика), стилів пізнання (холістичний, образний), мета- та рефлексивних процесів. Важливо зауважити, що особистісні та когнітивні характеристики творчої особистості не існують окремо – вони взаємопов'язані та взаємопідсилюють одна одну. Наприклад, відкритість (особистісна риса) може підсилювати здатність до дивергентного мислення, оскільки людина, яка цінує новий досвід, частіше генерує нестандартні ідеї. Рефлексивність, як когнітивна характеристика, підтримує саморефлексивну мотивацію, яку має творча особистість.

З соціального погляду, творчість пов'язана й із мотивацією до нових соціальних контактів й самоутвердження. Такі особистості часто мають високий рівень самовираження – бажають донести свої ідеї, поділитися баченням, навіть якщо це означає суперечити загальноприйнятим нормам. При цьому важливо, що творчість не є лише індивідуальним феноменом: вона вкорінена в культурному та соціальному контексті, і творча особа може використовувати свою соціальну позицію для того, щоб впливати, змінювати середовище або створювати нові смислові поля [7].

Соціальні аспекти особистості, такі як комунікативна креативність, впливають на когнітивні процеси: в колективному або груповому контексті людина може комбінувати свої ідеї з ідеями інших, вчитися через обговорення, створювати спільні продукти, які є складнішими, ніж ті, що з'являють в індивідуальному мисленні. У педагогічному контексті це особливо важливо – майбутні педагоги, за дослідженнями, повинні розвивати не лише свої персональні творчі якості, а й уміння співтворити (комунікувати, інтегрувати,

адаптувати). Крім того, мотиваційні особистісні якості (стійка внутрішня мотивація, потреба самореалізації) підтримують когнітивні зусилля: людина з високою мотивацією готова витрачати зусилля, повторювати спроби, переживати «провали» і повертатися до мислення, доаналізовувати, що сприяє вищій продуктивності творчого мислення [7].

Розуміння особистісних та когнітивних характеристик творчої особистості має значну практичну цінність. По-перше, це дозволяє створювати профілі творчих людей для психодіагностики, що включають не лише показники інтелекту, а й мотиваційні та особистісні чинники: уяву, гнучкість мислення, рефлексивність. По-друге, знання цих рис сприяє розробці освітніх програм, тренінгів, курсів та воркшопів, які спрямовані на розвиток як когнітивних здібностей (дивергентне та асоціативне мислення, вправи на уяву), так і особистісних якостей (готовність до ризику, допитливість, саморефлексія). По-третє, у сфері психологічного консультування та психотерапії така інформація дозволяє підтримувати осіб із високим творчим потенціалом шляхом розвитку внутрішньої мотивації, усунення психологічних бар’єрів та формування сприятливого середовища, яке забезпечує реалізацію інноваційних ідей.

Творча особистість виступає як складна психологічна система, у якій особистісні риси (активність, відкритість до нового досвіду, незалежність, гнучкість, рефлексивність) тісно переплітаються з когнітивними компонентами (дивергентне та асоціативне мислення, образна уява, когнітивна гнучкість, рефлексія). Така взаємодія формує базу творчого потенціалу, який може реалізовуватись як у індивідуальній, так і в колективній творчості. Саме розуміння та систематична діагностика цих характеристик є ключовим елементом для практичних втручань в освіті, психології та організаційній діяльності з метою стимулювання творчого мислення та інноваційності [28].

Проведений теоретичний аналіз показав, що творчість є багатовимірним і динамічним психологічним феноменом, який не піддається опису через одну

універсальну модель. Розглянуті теорії Гілфорда, Торранса, Маслоу, Роджерса, Виготського та представників сучасних системних підходів дозволяють сформувати цілісне уявлення про творчість як процес, результат та специфічний тип взаємодії особистості із середовищем. Когнітивні моделі, насамперед структурна концепція інтелекту Дж. Гілфорда, підкреслюють значущість дивергентного мислення як базового механізму продукування нових ідей. Підхід Е. Торранса, доповнений діагностичними методиками ТТСТ, показує, що творчі здібності можна не лише описати, але й надійно виміряти, що робить феномен творчості доступним для практичної психодіагностики та подальшого розвитку.

Гуманістичні концепції Маслоу та Роджерса розширюють розуміння творчості, акцентуючи на внутрішній мотивації, самореалізації та психологічному кліматі, що сприяє вільному самовираженню. У цих підходах творчість постає не стільки як когнітивна здатність, скільки як вияв найвищого рівня особистісного розвитку. Ідеї Виготського та сучасні соціокультурні моделі демонструють, що творчість формується у взаємодії особистості з культурним і соціальним середовищем, залежить від освітніх, соціальних та комунікативних умов. Концепції Чіксентміхайі, Амабіле та Стернберга підтверджують, що творчий процес є інтеграцією внутрішніх ресурсів та зовнішніх впливів, а прояв творчості – результат складної взаємодії здібностей, мотивації та соціального контексту.

Синтез представлених теорій дозволяє стверджувати, що творчість – це цілісна система, у якій поєднуються інтелектуальні, мотиваційні, емоційні, соціальні та культурні компоненти. Такий підхід визначає необхідність комплексного дослідження творчої особистості, яке враховує не лише когнітивні параметри, але й мотиваційні, особистісні та середовищні чинники. Теоретичні положення цього розділу створюють науково обґрунтовану базу для подальшого емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення особистісних і когнітивних характеристик творчих осіб. Водночас вони мають практичну значущість для освіти та психологічної практики, забезпечуючи

можливість розробки програм розвитку креативності, методик психодіагностики та рекомендацій щодо формування сприятливого середовища для розкриття творчого потенціалу.

Отже, психологічний портрет творчої особистості формується на перетині когнітивних і особистісних складових. Висока відкритість до досвіду, гнучкість, толерантність до невизначеності, рефлексивність, оптимізм та активність створюють ресурсну базу, яка дозволяє творчій людині генерувати нові та цінні ідеї, долати традиційні обмеження і впроваджувати інноваційні рішення. Розуміння цих рис має важливе значення не лише для наукового аналізу творчості, але й для практичного застосування в психологічному консультуванні, освітніх програмах та підтримці інноваційної діяльності.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1 Мета та завдання емпіричного дослідження.

Емпірична частина даного дослідження є ключовою основою, що дозволяє підтвердити або уточнити теоретичні уявлення про психологічні особливості творчої особистості. Враховуючи актуальність розвитку творчого потенціалу у період ранньої дорослості, було визначено мету емпіричного етапу – комплексно виявити та описати основні психологічні характеристики креативності, а також простежити, як вони проявляються та поєднуються у студентської молоді. Дослідження проводилося на вибірці студентів віком близько 18 років, оскільки саме цей період є сензитивним для формування продуктивних творчих здібностей та їх інтеграції у структуру особистості перед входженням у професійну діяльність. Відповідно, основна мета емпіричного етапу полягає у визначенні особливостей взаємодії компонентів креативності (невербальної, вербальної, асоціативної), провідних типів мислення та загального рівня творчого потенціалу у студентів.

Для реалізації поставленої мети було сформульовано низку взаємопов’язаних завдань. Першим кроком стало теоретико-методичне обґрунтування обраних психодіагностичних методик. Це вимагало аналізу сучасних інструментів оцінки творчості та визначення тих, що найбільш повно відображають різні аспекти креативності. У дослідження були включені чотири методики: Тест творчого мислення П. Торренса, який дозволяє оцінити невербальні прояви творчості (біглість, гнучкість, оригінальність, розробленість, опір замиканню та абстрактність назви); тест вербальної креативності С. Медніка, що фіксує рівень асоціативності мислення; опитувальник «Визначення типів мислення та рівня креативності» за методикою Дж. Брунера, який дозволяє встановити домінуючий тип мислення; та опитувальник «Оцінка креативності», спрямований на виявлення загального творчого потенціалу особистості. Такий комплекс методик

забезпечує всебічне охоплення ключових параметрів креативності та дозволяє отримати багаторівневу інформацію про творче мислення.

Наступним завданням стала організація та проведення емпіричної процедури. Було сформовано вибірку з 50 студентів гомогенного віку, а процес тестування здійснювався у стандартизованих та однакових умовах для всіх учасників. Це дозволило забезпечити порівнюваність результатів та мінімізувати вплив зовнішніх факторів. На цьому етапі було зібрано первинні дані за всіма шкалами чотирьох методик.

Фінальним завданням емпіричної частини є узагальнення отриманих результатів та якісний опис їхнього змісту. Оскільки у межах дослідження не передбачалося використання математико-статистичних методів, аналіз проводитиметься шляхом підрахунку кількості респондентів, що продемонстрували той чи інший рівень креативності, виявлення домінуючих типів мислення та зіставлення загальних тенденцій між показниками різних методик. Такий описовий підхід дозволяє визначити характерні для вибірки особливості творчої діяльності, структуру креативності та потенційні взаємозв’язки між різними компонентами творчого мислення без застосування складних статистичних процедур.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на теоретичних уявленнях про те, що творчість є багатокомпонентною та інтегративною характеристикою особистості. Передбачається, що високий рівень креативності, визначений комплексом застосованих методик, буде поєднуватися з переважанням наочно-образного й словесно-логічного типів мислення. Також очікується, що респонденти з розвиненою творчістю демонструватимуть підвищені показники оригінальності, гнучкості та здатності до абстрагування. Окремо передбачається, що респонденти з високим творчим потенціалом матимуть нижчі показники за параметром «Опір замиканню», що свідчить про їхню відкритість до нового, здатність відтерміновувати завершення мисленнєвого процесу та уникати передчасних рішень. Перевірка цих припущень здійснюватиметься шляхом узагальнення даних, отриманих за результатами

методик, та виявлення типових для вибірки співвідношень між їхніми показниками.

2.2 Вибірка дослідження (кількість учасників, вік, професійна належність).

Вибірка емпіричного дослідження сформована так, щоб максимально відповідати поставленій меті – виявленню та опису психологічних особливостей творчої особистості в період ранньої дорослості. До дослідження було залучено 51 студента, всі учасники віком приблизно 18 років, навчаються за спеціальністю «Менеджмент», серед них 14 хлопців та 37 дівчат. Обрана гомогенність вибірки покликана забезпечити порівнюваність отриманих даних і зосередити аналіз на вікових та професійних особливостях формування творчого потенціалу майбутніх менеджерів. Рекрутинг учасників здійснювався на добровільній основі, з дотриманням етичних норм інформаційної згоди та права на відмову від участі в будь-який момент.

Для комплексної діагностики творчого потенціалу у вибірці використано чотири взаємодоповнювальні методики, які разом дають широкий «панорамний» зріз творчості як феномену. Першою з них є фігурна батарея Тесту творчого мислення П. Торренса, яка орієнтована на вияв невербальних аспектів креативності. Ця методика дозволяє зафіксувати такі ключові характеристики творчого мислення, як біглість (швидкість генерації ідей), гнучкість (здатність переходити між різними категоріями рішень), оригінальність (нестандартність ідей) та розробленість (рівень деталізації ідей). Окрім цих основних шкал, у фігурній формі Торренса увага приділяється також абстрактності заголовків, що відображає схильність до символізації і узагальнення, та опору замиканню – рисі, що демонструє толерантність до невизначеності і готовність залишати проблемну ситуацію відкритою для подальшого розвитку ідей. Застосування цієї методики дає якісну емпіричну картину невербальної структури творчого мислення майбутніх менеджерів.

Другим елементом діагностичного комплекту є тест вербальної креативності С. Медніка, спрямований на вияв асоціативного потенціалу мислення. Методика фокусується на здатності респондентів формувати віддалені й несподівані, але семантично обґрунтовані зв'язки між поняттями, що є когнітивним механізмом інсайту та генерації проривних ідей. Результати тесту Медніка дають важливу інформацію про вербальну компоненту творчості, яка доповнює дані Торренса та дозволяє відтворити цілісну картину креативного потенціалу як у візуально-образній, так і у словесно-асоціативній площинах.

Третім та четвертим інструментами стали опитувальники, що ґрунтуються на підході Дж. Брунера: опитувальник «Визначення типів мислення та рівня креативності» та адаптований опитувальник «Оцінка креативності». Перший з них дозволяє ідентифікувати домінуючий когнітивний стиль у респондента (наочно-дійовий, наочно-образний або словесно-логічний), що важливо для розуміння того, як саме студенти-менеджери продукують і структурують ідеї в умовах майбутньої професійної діяльності. Другий опитувальник виконує роль допоміжного інструменту для отримання інтегрального показника творчого потенціалу; поєднання двох опитувальників підвищує інформативність діагностики та дозволяє зіставити саморефлексивні оцінки (опитувальники) з продуктивними індикаторами.

Важливо підкреслити, що в рамках цієї емпіричної частини не передбачено застосування математико-статистичних методів обробки даних. У зв'язку з цим підхід до аналізу результатів носитиме описово-якісний характер: зібрані дані будуть систематизовані у вигляді профілів учасників, кількісних підсумків за категоріями (кількість респондентів з тим чи іншим рівнем креативності у межах кожної методики) та змістовних описів типових патернів відповіді. Такий описовий підхід дозволяє висвітлити, які саме компоненти творчості домінують у вибірці, як співвідносяться між собою невербальні та вербальні прояви креативності, а також яка частка респондентів демонструє переважання того чи іншого типу мислення. Аналіз буде

зосереджений на виявленні та інтерпретації явних тенденцій і типових випадків, а не на кількісних перевірках гіпотез.

Організаційно процедура дослідження передбачала стандартизовані умови тестування: всі досліджувані проходили методики у тих же аудиторіях, у подібний час доби, за однакових інструкцій та приблизних часових меж, що мінімізувало можливі зовнішні впливи на результати. Результати кожного інструмента були фіксовані у стандартизованих бланках, а на етапі узагальнення даних здійснювалася тематична інтерпретація отриманих профілів – із виокремленням типових і нетипових проявів творчості у контексті управлінської освіти.

На підставі описового узагальнення результатів буде зроблено висновки щодо структури творчої особистості у студентської вибірки, а також окреслено практичні рекомендації щодо розвитку креативності в освітньому середовищі для спеціальності «Менеджмент». Такий підхід забезпечує емпіричну підґрунтя для теоретичних положень дослідження, водночас зберігаючи простоту інтерпретації та спрямованість на якісний аналіз без використання складних статистичних процедур.

2.3 Опис психодіагностичних методик

Тест творчого мислення Пола Торранса (ТТСТ) – це стандартизований інструмент діагностики креативності, розроблений для вимірювання дивергентного мислення та творчого потенціалу у різних вікових групах (від дошкільного віку до дорослих). ТТСТ існує в двох основних модальностях: вербальна і образна, кожна з яких має варіанти А і В для повторного тестування та перевірки стабільності. Тести розроблялися з метою не просто підрахунку «оригінальних відповідей», а фіксації якості творчого процесу – продуктивності і якості відповідей, здатності до комбінування уяви та деталізації [4, 14-15].

ТТСТ виник у 1960–1970-х роках на підґрунті ідей Гілфорда про дивергентне мислення; Торранс прагнув створити практичний набір завдань,

які б відображали різні аспекти креативності (флюентність, оригінальність, гнучкість, деталізація та інші). Він позиціонував свої тести не як «оцінку геніальності», а як інструмент для виявлення креативного потенціалу, який можна розвивати педагогічними інтервенціями. Існують численні редакції й норми для різних країн й років; з часом з'явилися оновлені посібники зі стандартизованими інструкціями, шкалами та нормами [23].

Образна версія зазвичай містить серію завдань, де учасник має домалювати чи перетворити заданий абстрактний елемент (наприклад, «заверши малюнок», «придумавай назви, історії»), кожне завдання оцінюється по кількох шкалах: флюентність (кількість ідей), оригінальність (нестандартність відповідей), деталізація (рівень пророблення), абстрактність заголовків, опір передчасному закриттю – тобто здатність не завершувати формально, а розвивати образ. Вербальна версія містить завдання на асоціації, надання нетипових варіантів використання предметів, знаходження причин-слідств і т.і., з оцінкою за тими самими когнітивними параметрами. Кожна форма має часові ліміти й інструкції, спрямовані на створення нестресової творчої атмосфери.

Для проведення TTCT потрібні спеціальні бланки/книжечки форм A та B (або цифрові версії у деяких адаптаціях), ручки/олівці, годинник для відліку часу, спокійна аудиторія. Адміністратор має зачитати стандартизовану інструкцію, показати приклади виконання (без підказок щодо «правильних» відповідей) і стежити за дотриманням часових рамок. Важливо створити атмосферу, де відповіді учасників не піддаються критиці, щоб не пригнічувати внутрішню мотивацію й свободу фантазування – саме цього вимагав Торранс у своїх рекомендаціях [4, 19].

Основні шкали TTCT – флюентність, оригінальність, гнучкість (в окремих версіях), деталізація, абстрактність заголовків та опір передчасному закриттю. Оцінювання передбачає як кількісні підрахунки (наприклад, кількість ідей для флюентності), так і якісні судження (як оригінальність: наскільки ідея небуденна порівняно з типовими відповідями). Для образної

форми також використовуються «креативні сили» – перелік творчих ознак (наприклад, наявність гумору, емоційної експресивності, використання руху), що фіксуються як присутні/відсутні. Після первинних індивідуальних оцінок формується композитний бал творчості [19].

Існують технічні мануали з нормами для різних вікових груп та культурних контекстів; також були розроблені стандартизовані процедури оцінювання та оновлені норми. Довідкова література містить дані про показники внутрішньої узгодженості, ретест-стабільності й кореляції з іншими показниками творчості. Водночас у науковій літературі тривають дискусії щодо конструктної валідності ТТСТ (чи відображає тест усі аспекти креативності), і саме тому дослідники рекомендують використовувати ТТСТ у батареї з іншими методиками.

ТТСТ широко застосовують у педагогіці (від дошкільних груп до університетів) для виявлення обдарованих дітей, у підборі персоналу для креативних професій, у наукових дослідженнях творчості та при оцінці ефективності тренінгів із розвитку креативності. Особливо корисний він для моніторингу змін до і після інтервенцій (через форми A/B) та для побудови профілів креативних здібностей у групах.

Серед сильних сторін ТТСТ – велика поширеність, багатомовні адаптації, чіткі інструкції та наявність норм, а також здатність фіксувати різні аспекти дивергентного мислення. Обмеження полягають у ризику культурної упередженості (певні елементи образного/вербального мислення можуть залежати від культурного досвіду), суб’єктивності при оцінюванні оригінальності, а також у тому, що ТТСТ найкраще вимірює продуктивні (дивергентні) аспекти креативності, але менше – процеси реалізації ідей у домені або соціальну оцінку продукту. Тому для комплексної діагностики рекомендують комбінувати ТТСТ з іншими методами (опитувальники мотивації, оцінка доменних знань, інтерв’ю) [4, 14-15, 19].

Перед тестуванням уважно перегляньте мануал та норми (форма, інструкція, часові ліміти). Проводьте тест у спокійних умовах, створіть

«креативну» атмосферу (мистецтво, інструменти, приклади без «правильних» відповідей). Для підрахунку оригінальності бажано використати локальні або дослідницькі норми (щоб уникнути культурних перекосів) або застосувати методи об'єктивізації (наприклад, критерії ранжування або кількісний коефіцієнт рідкості відповіді). Якщо плануєте використати результати для відбору – комбінуйте тест з оцінкою практичних навичок і рекомендаціями експертів [4, 14-15].

Також, в якості однієї з психодіагностичних методик в цьому дослідженні використовується Тест творчого мислення Торранса (ТТСТ) – класичний інструмент, який дозволяє оцінити дивергентне мислення як показник творчої активності. Методика має дві основні форми – вербальну (словесну) та фігурну (образну), і для кожної з них існують еквівалентні варіанти (А та В), що дає змогу проводити повторні вимірювання з метою перевірки стабільності показників (згідно з інтерпретаційним мануалом).

Фігурна форма ТТСТ складається з трьох допоміжних завдань, які виконуються протягом встановленого часу – приблизно 30 хвилин для обох форм разом. У цих завданнях тестований має намалювати картинки, використовуючи фрагменти (наприклад, паралельні лінії або кола), або завершити запропоновані форми, перетворюючи їх у нові образи. Після завершення малюнків учасник також має «придумати заголовок», що дає можливість оцінити абстрактність заголовку – один із критеріїв балу творчості [19].

Оцінювання відповідей здійснюється за кількома шкалами. У фігурній формі використовуються такі показники: текучість – кількість продуктивних відповідей, оригінальність – рідкість ідей, проробленість/деталізація – наскільки детально розвинуті малюнки, абстрактність заголовків, а також опір передчасному «завершенню» форми – ступінь, до якого учасник не схильний швидко «закривати» малюнок, а продовжує розвивати образ [23].

Крім того, додатково використовується «чек-лист творчих сильних сторін»: це список творчих характеристик (наприклад, гумор, фантазія, багатство образу), які коректувальник відмічає у малюнку.

Вербальна форма ТТСТ також має чітку структуру: учасник отримує вербальні завдання (наприклад, «придумай незвичайне використання предметів» або «що буде, якщо…») і обмежений у часі для генерування відповідей. За результатами цієї форми оцінюють показники флюентності, гнучкості (різноманітність категорій відповідей) та оригінальності [14-15].

Норми й інтерпретація результатів ТТСТ виконуються на основі стандартних таблиць: сирі результати перетворюються на t-бали або стандартизовані бали, а також на перцентилі відповідно до віку чи класу (шкільної групи) [23].

Інтерпретаційний мануал містить як норми, так і включає приклади звітів (індивідуальний звіт, груповий підсумковий звіт тощо), що дозволяє досліднику аналізувати результати як на індивідуальному, так і на колективному рівні. З точки зору валідності й надійності методики, дослідження показують, що її показники мають добру внутрішню узгодженість та стабільність при повторному тестуванні. Наприклад, згідно з тестовим мануалом, при оцінюванні відповідей фахівцями (оцінювачами) досягаються досить високі коефіцієнти надійності.

У практичному застосуванні ТТСТ використовується для діагностики творчих здібностей у дітей шкільного віку, студентів і дорослих; для ідентифікації обдарованих осіб; для моніторингу змін творчості в результаті інтервенцій (тренінгів, програм розвитку), а також у психологічному консультуванні, щоб побудувати індивідуальний творчий профіль. Незважаючи на це, у науковій літературі існують критичні зауваження: деякі дослідники відзначають можливу культурну упередженість тесту, оскільки вербальні чи фігурні завдання можуть бути по-різному інтерпретовані в різних соціокультурних контекстах [4, 14-15].

Крім того, оцінювання оригінальності залишається частково суб’єктивним, тому дослідники іноді рекомендують використовувати TTCT у комбінації з іншими методиками (опитувальниками, інтерв’ю) для більш повного аналізу творчого потенціалу.

У дослідженні також застосовується опросник за методикою Джерома Брунера – «Визначення типів мислення та рівня креативності», який дозволяє виявити домінуючий тип мислення у людини й оцінити її рівень творчих здібностей. Згідно з його підходом, мислення розглядається як індивідуальний спосіб обробки інформації, через який людина створює нові зв’язки, формує абстракції та трансформує знання. В основі тесту лежить класифікація Брунера, відповідно до якої виділяються чотири базові типи мислення: предметне, образне, знакове та символічне.

Перший тип – предметне мислення – пов’язаний із маніпуляцією реальними об’єктами та практичною діяльністю, другий – образне – передбачає оперування в уяві образами без фізичних обмежень, третій – знакове – ґрунтується на мові, поняттях і логічних умовиводах, а четвертий – символічне – характеризується використанням систем символів, формул, абстрактних конструкцій.

Опросник складається з 75 тверджень, на які респондент відповідає «так» або «ні». Для інтерпретації передбачено три рівні креативності: низький, середній і високий – залежно від суми балів, яку набирає учасник.

Крім цього, даний інструмент дозволяє побудувати «профіль мислення», тобто визначити, який тип мислення у людини переважає, що важливо для розуміння її стилю діяльності, схильностей, інтересів та професійної орієнтації. Інструкція до тесту передбачає, що респондент повинен відповісти на кожне твердження, ставлячи «+» (так), якщо погоджується, або «–» (ні), якщо не погоджується – це дозволяє стандартизувати процедуру та забезпечити однозначність інтерпретації. Після завершення тестування підсумовується кількість позитивних відповідей, і на їхній основі визначається домінантний тип мислення та рівень креативності.

Щодо надійності та валідності, різні дослідження демонструють, що опитувальник є репрезентативним інструментом для оцінки когнітивного стилю та творчого потенціалу в дорослих. Наприклад, дисертаційні дослідження показують, що даний опитувальник коректно виокремлює типи мислення та має статистично значимі зміни в рівнях креативності в залежності від вікової чи професійної групи. У статті, присвяченій психологічному аналізу, вказано, що у вибірці учасників переважає певний тип мислення, а аналіз їхніх балів креативності дозволяє рекомендувати індивідуальні підходи до розвитку творчих здібностей.

Практично ця методика корисна в психодіагностиці, профорієнтації та освітньому консультуванні: знання домінантного типу мислення дозволяє передбачити, у яких видах діяльності людина може бути більш ефективною, а оцінка креативності дає інструмент для побудови програм розвитку творчості або для відбору на навчальні та професійні траєкторії. Проте існують обмеження: оскільки опитувальник побудований на самооцінці, відповіді можуть бути впливовими соціальними бажаннями, а інтерпретація типів мислення не враховує можливості змін у часі (тип мислення може змінюватися під впливом досвіду або навчання). Також методика не дає прямої інформації про те, як саме проявляється креативна продукція – лише оцінює рівень потенційної творчості через відповіді на твердження.

Окрім цього, у дослідженні використовується тест вербальної креативності, відомий як «Тест віддалених асоціацій» (RAT) за С. Мєдником, який дозволяє діагностувати асоціативно-креативні можливості індивіда, особливо в плані генерації вербальних зв’язків між на перший погляд віддаленими поняттями. Методика акцентує увагу на тій здатності мислення, яка часто залишається «прихованою» – на потенціалі створювати рідкісні, нетипові асоціації, що не виникають автоматично, а вимагають когнітивної гнучкості, глибшої рефлексії та творчої сміливості.

Процедура тестування передбачає, що респонденту пропонуються трійки стимульних слів, які на перший погляд можуть бути семантично

далекими або не мати очевидного спільного знаменника. Завдання полягає в тому, щоб знайти четверте слово, яке логічно або асоціативно пов’язує всі три, так щоб це слово утворювало словосполучення зі всіма трьома словами.

Наприклад, класичні трійки зі збірників методики – «квадрат / картон / відкритий» – можуть мати відповідь «коробка» (коробка з квадратною формою, картонна коробка, відкрита коробка). Також можливі варіації, коли дозволено граматично змінювати форму слова-відповіді (наприклад, відмінки): це дає більше свободи мислення й стимулює словесні трансформації.

Інструкція до тесту зазвичай передбачає пояснення суті завдання, яке може подаватися усно або письмово. Як це описано в психодіагностичному інструментарії соціального педагога, інструкцію можуть зачитати досліднику або педагогу, після чого дають «розминку» – першу серію тріад для звикання до формату, а потім наступну серію, результати якої фіксуються для аналізу. У модифікаціях для дорослих, наприклад, у дослідженнях Саврасової, використовується скорочена одна серія тріад (20 тріад), без розминки, щоб знизити навантаження і уникнути зсувів у результатах.

Оцінка відповідей проводиться за критеріями, які включають, зокрема, оригінальність асоціацій (віддаліть або рідкість відповіді), частотність (скільки інших людей дають таку саму відповідь) та логічність зв’язку між словами-стимулами та відповіддю. При цьому використовуються нормативні таблиці – критерії, які дозволяють співвідносити отримані відповіді з типовими реакціями респондентів певних вікових або соціальних груп.

Щодо часу виконання, за даними Helpiks, обмеження часу для кожної тріади формально не встановлено, але рекомендується, щоб випробовувані витрачали на кожну «тріаду» не більше 2–3 хвилин, адже занадто довгий роздум може знизити продуктивність чисто асоціативного мислення і придушити спонтанні творчі відповіді.

За даними Уманського державного педагогічного університету, при застосуванні тесту Мєдніка у своїх дослідженнях серед старшокласників було

виявлено, що значна частина респондентів має середній або високий рівень асоціативного мислення, тоді як частка з низьким рівнем теж була суттєвою – що підкреслює варіативність креативного потенціалу у вибірці.

Щодо валідності й надійності, у дослідженнях, що використовували дану методику, показано, що результати тесту добре корелюють з іншими показниками творчості і дивергентного мислення, але існують обмеження: через мовну й культурну специфіку термінів тріад деякі асоціації можуть мати різне значення в залежності від культурного контексту або змінюватися зі зростанням лексичних навичок респондентів.

Практична роль цієї методики в дослідженні творчої особистості є значною. Вона використовується для виявлення вербальної креативності в учнів, студентів і дорослих, для профорієнтації (виявлення тих, у кого потенційно є творчі вербальні здібності, корисні для гуманітарних професій), а також як інструмент моніторингу змін у творчому потенціалі після освітніх або тренінгових інтервенцій.

Окрім цього, тест може бути корисним у психологічному консультуванні: наприклад, для тих, хто планує кар’єру, пов’язану з творчим словом (журналісти, письменники, лінгвісти), результати дають інформацію про сильні сторони асоціативного мислення та можливості для їхнього розвитку. За даними НАПНУ, методика особливо ефективна, коли респонденти зацікавлені в діагностиці (наприклад, добровільне тестування), а не змушені її проходити, – це підвищує точність і щирість їхніх відповідей.

Серед обмежень варто зазначити, що тест Мєдніка базується на самоактуалізації асоціативних зв’язків, що може створити труднощі при інтерпретації відповідей респондентів із слабким словниковим запасом або з обмеженим досвідом вербальної творчості. Крім того, хоча відповіді є асоціативними й оригінальними, тест не дає прямої інформації про те, як респондент реалізовує ці асоціації в конкретних творчих продуктах (тексти, ідеї, проєкти), тому він ефективно доповнює, але не замінює інструменти оцінки доменної творчості або виконання.

Здійснено детальний аналіз та опис психодіагностичних методик, спрямованих на комплексну діагностику творчого потенціалу особистості. Обраний набір інструментів дозволяє охопити основні виміри креативності – як образні, так і вербальні, а також визначити когнітивні стилі, які впливають на прояв творчих здібностей. Ключовим компонентом діагностичного комплексу є фігурна батарея Тесту творчого мислення П. Торренса, що посідає провідне місце у світовій практиці вивчення дивергентного мислення. Методика дає змогу оцінити такі фундаментальні параметри творчості, як біглість, гнучкість, оригінальність, розробленість, абстрактність назви та опір замиканню. Завдяки своїй структурі тест Торренса дозволяє не лише виявити рівень креативності, а й описати її профіль, що є необхідним для глибокого аналізу індивідуальних особливостей творчого мислення.

Доповненням до нього виступають дві методики, побудовані на підході Дж. Брунера, які спрямовані на визначення домінуючих типів мислення та інтегрального рівня креативності. Опитувальник «Визначення типів мислення та рівня креативності» дає можливість ідентифікувати співвідношення між наочно-дійовим, наочно-образним і словесно-логічним мисленням, що дозволяє зрозуміти, у який спосіб респондент опрацьовує інформацію та генерує нові ідеї. Другий інструмент – опитувальник «Оцінка креативності» – виконує функцію додаткової міри творчого потенціалу, забезпечуючи можливість порівняння та взаємної перевірки даних, отриманих іншими методами. Завершальним елементом комплексу є Тест вербальної креативності С. Медніка, що оцінює асоціативну гнучкість та здатність встановлювати віддалені зв’язки між поняттями. Ця методика дає змогу проаналізувати словесно-асоціативний компонент творчості, що є важливим у тих видах діяльності, де необхідна швидка генерація нестандартних словесних рішень та інсайтів.

Обрані психодіагностичні методики формують цілісний, взаємодоповнювальний інструментарій, який дозволяє всебічно дослідити творчі особливості особистості. Кожна з методик фіксує окремий вимір

креативності, і разом вони створюють можливість не лише визначити рівень розвитку творчого потенціалу, а й розкрити його внутрішню структуру та динаміку. Такий підхід забезпечує методологічну обґрунтованість подальшого емпіричного аналізу та дозволяє отримати достовірні, змістовно інформативні результати.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1 Опис отриманих результатів

У емпіричному дослідженні взяли участь три академічні групи, кожна з яких налічувала по 17 студентів. Загальний обсяг вибірки становив 51 особу. Усі респонденти пройшли однаковий діагностичний комплекс, який включав чотири методики оцінювання різних аспектів творчого потенціалу. Початковий аналіз розпочато з інтерпретації результатів за методикою Туніка, що дає змогу оцінити такі ключові параметри креативності, як допитливість, уява, складність особистості та схильність до ризику. Також фіксувався сумарний показник, що відображає узагальнений рівень творчого потенціалу.

Таблиця 1.

Результати теста О.Брунера.

Показник креативності	Діапазон балів	Рівень	Кількість студентів (n)	Відсоток
Допитливість	10–20	Середній	37	72.55%
	20–30	Високий	14	27.45%
Уява	0–10	Низький	30	58.82%
	10–20	Середній	9	17.65%
	20–30	Високий	12	23.53%
Складність особистості	10–20	Середній	30	58.82%
	20–30	Високий	19	37.25%
	>30	Дуже високий	2	3.92%
Схильність до ризику	10–20	Середній	35	68.63%

	20–30	Вище середнього	8	15.69%
	>30	Високий	7	13.73%
Сумарний показник	40–50	Низький	9	17.65%
	50–60	Середній	11	21.57%
	60–80	Вище середнього	11	21.57%
	80–100	Високий	10	19.61%
	>100	Дуже високий	9	17.65%

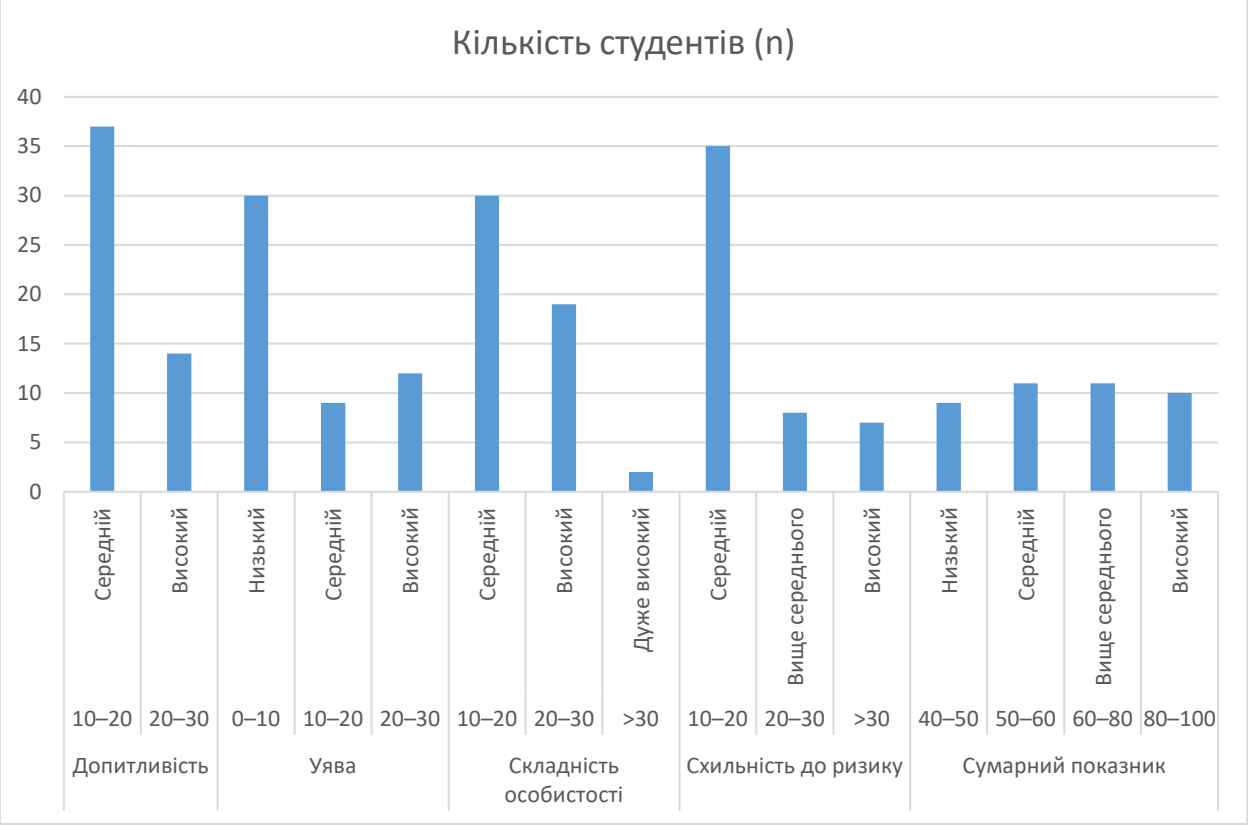


Рис.1. **Результати теста О.Брунера.**

Першим параметром, який аналізувався, була допитливість, тобто здатність студента ініціювати пізнавальну активність, ставити запитання, прагнути розширювати сферу власного знання та інтересів. У межах дослідження спостерігалася певна неоднорідність за цим показником.

Найбільш чисельною виявилася група респондентів, яка отримала від 10 до 20 балів – до неї ввійшло 37 осіб. Це свідчить про наявність середнього рівня допитливості, що характерний для студентів з помірно вираженою пізнавальною активністю. Водночас 14 студентів продемонстрували вищий рівень (20–30 балів), що може вказувати на підвищений інтерес до нового досвіду, схильність до дослідницької поведінки та ширшу інтелектуальну відкритість. Таким чином, переважна більшість вибірки демонструє достатню, але не надмірно високу пізнавальну зацікавленість.

Другим параметром виступала уява, що відображає здатність студентів створювати нові образи, комбінувати відомі елементи, вибудовувати уявні моделі та візуалізувати можливі рішення. За цим критерієм отримано ще більш варіативну картину. Найчисельнішу групу становили респонденти з низьким показником – від 0 до 10 балів (30 студентів). Це може свідчити про менш розвинену образну складову творчого мислення або переважання логіко-аналітичних стратегій. Дев'ять студентів продемонстрували середній рівень уяви (10–20 балів), а 12 студентів – високий рівень (20–30 балів). Варто відзначити, що хоча кількість студентів із високою уявою менша, їхня присутність є важливою, оскільки саме ця група потенційно має виражену здатність до образного моделювання, що є важливим у ситуаціях, які потребують генерації оригінальних ідей.

Третім компонентом була складність особистості, яка відображає внутрішню багатошаровість, здатність поєднувати різнорідні та навіть суперечливі риси, що зазвичай корелює з високим творчим потенціалом. Найбільшу групу тут також становлять студенти зі середнім рівнем (10–20 балів) – таких виявилося 30. Дещо менша група – 19 студентів – потрапили до діапазону 20–30 балів, що свідчить про сильніший розвиток внутрішньої складності, більшу гнучкість і варіативність у поведінці та мисленні. Лише 2 студенти продемонстрували показники понад 30 балів, тобто дуже високий рівень складності особистості. Хоча це нечисленна група, її наявність може

вказувати на потенційно здатних до глибоких інтелектуальних і емоційних перетворень індивідів, для яких характерна висока внутрішня динаміка.

Четвертою важливою характеристикою була схильність до ризику – готовність особистості виходити за межі звичних рішень, експериментувати, діяти в умовах невизначеності. За цим параметром найбільшу групу (35 студентів) становили респонденти, які набрали 10–20 балів, тобто демонстрували помірну схильність до ризику. Це вказує на відносно стабільну й безпечну модель поведінки, яка не передбачає частих експериментів або рішень, пов'язаних із значною непередбачуваністю. Восьмеро студентів потрапили до діапазону 20–30 балів, демонструючи більш високу готовність до ризикованих дій. Сім студентів отримали понад 30 балів, що свідчить про виражену схильність до ризику, яка часто асоціюється з творчою сміливістю, нестандартністю та здатністю до новаторства.

Сумарний показник, який умовно відображає інтегральний рівень творчого потенціалу, також продемонстрував достатню варіативність у вибірці. Дев'ять респондентів отримали 40–50 балів, що можна інтерпретувати як порівняно низький або базовий рівень прояву творчих характеристик. Значення 50–60 балів було притаманне 11 студентам, і така ж кількість отримала показники у діапазоні 60–80 балів – це свідчить про середній та вище середнього рівень творчої активності. Десять студентів продемонстрували високий сумарний рівень, набравши 80–100 балів. Нарешті, у дев'яти студентів значення перевищило 100 балів, що є показником високої або дуже високої креативності.

У сукупності отримані результати за методикою Туніка демонструють наявність значного різноманіття творчих характеристик у вибірці студентів. Вибірка не є однорідною: поєднання низьких і високих значень за різними параметрами створює картину, у якій одночасно присутні як студенти з помірною, так і зі значно вираженою творчою активністю. Це закладає основу для подальшої глибокої інтерпретації, аналізу взаємозв'язків і визначення структурних особливостей творчого потенціалу майбутніх менеджерів.

Другим ключовим напрямом аналізу стали результати опитувальника «Типи мислення та рівень креативності» за методикою Дж. Брунера.

Таблиця 2.

Типи мислення та рівень креативності» за методикою Дж. Брунера

Показник	Рівень розвитку	Кількість студентів (n)	Відсоток (%)
Абстрактно-символічне мислення	Низький	8	15.69%
	Середній	36	70.59%
	Високий	7	13.73%
Креативність	Низький	7	13.73%
	Середній	12	23.53%
	Високий	32	62.75%
Наочно-образне мислення	Низький	2	3.92%
	Середній	8	15.69%
	Високий	41	80.39%
Предметно-дійове мислення	Низький	19	37.25%
	Середній	26	50.98%
	Високий	6	11.76%
Словесно-логічне мислення	Низький	2	3.92%
	Середній	35	68.63%
	Високий	14	27.45%

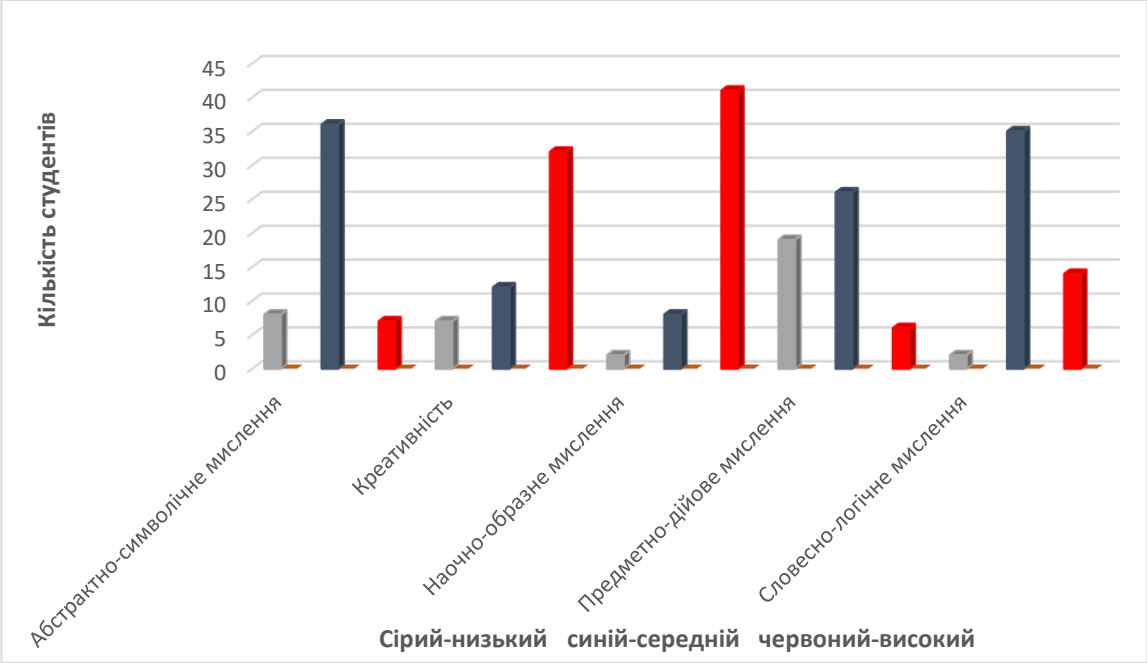


Рис.2. Типи мислення та рівень креативності (за методикою Дж. Брунера)

Ця методика дає змогу оцінити не тільки інтенсивність творчих проявів, а й домінуючі когнітивні стилі, які лежать в основі того, як студенти опрацьовують інформацію, приймають рішення та генерують нові ідеї. Отримані результати виявилися достатньо різноманітними, що дозволяє сформувати цілісне уявлення про структуру мислення вибірки та її творчий потенціал.

Першим типом мислення, який було проаналізовано, є абстрактно-символічне мислення, що пов’язане зі здатністю працювати з поняттями, символами, узагальненнями та логічними структурами. У межах вибірки лише 8 студентів продемонстрували низький рівень розвитку цього типу мислення, що свідчить про те, що більшість здатна оперувати абстрактними конструкціями на мінімально необхідному рівні. Переважну частину респондентів – 36 студентів – становлять ті, у кого абстрактно-символічне мислення розвинене на середньому рівні. Цей показник відображає здатність більшості студентів працювати з понятійним матеріалом, структурувати інформацію та робити узагальнення, однак не завжди демонструвати високу ефективність таких операцій у творчому контексті. Високий рівень спостерігався у 7 осіб, і саме ця частина вибірки має потенціал до складних інтелектуальних конструкцій, символічних трансформацій та глибокої концептуалізації – процесів, що є фундаментальними для теоретичного мислення та творчої рефлексії.

Другим важливим показником стала креативність, оцінена в межах методики. Тут спостерігається чітка перевага осіб із високим рівнем творчої активності: таких студентів налічувалося 32. Це свідчить про виражену здатність більшості учасників до генерації нових ідей, нестандартного мислення та гнучкого підходу до пізнавальних задач. Середній рівень креативності було зафіксовано у 12 осіб, що вказує на потенційну творчість, яка може проявлятися за сприятливих умов, однак не є стабільною або вираженою в усіх ситуаціях. Низький рівень креативності демонструють 7 студентів – це може бути пов’язано з обережністю мислення, орієнтацією на

чіткі алгоритми або з меншою схильністю до ризику та інтелектуальних експериментів.

Подальший аналіз було зосереджено на наочно-образному мисленні, яке відповідає за здатність створювати внутрішні образи, візуалізувати інформацію, здійснювати мисленнєві перетворення шляхом уявних реконструкцій. Результати виявили надзвичайно цікаву тенденцію: лише двоє студентів показали низький рівень розвитку цього виду мислення, що свідчить про його майже універсальну представленість у вибірці. Вісім студентів продемонстрували середній рівень, тоді як абсолютна більшість – 41 особа – мають високий рівень наочно-образного мислення. Така домінантність образного компоненту вказує на виражену здатність студентів працювати з уявними конструкціями, трансформувати зорові образи та будувати альтернативні ментальні моделі. Цей результат є особливо важливим у контексті творчого потенціалу, адже образне мислення є одним із визначальних механізмів креативного процесу, що забезпечує гнучкість, уяву та здатність до метафоризації.

Наступною характеристикою стало предметно-дійове мислення, що відображає конкретно-практичну орієнтацію: здатність оперувати предметами, діями, реальними об’єктами та послідовностями кроків. Тут спостерігається значна варіативність: 19 студентів мають низький рівень цього типу мислення, що може свідчити про переважання у них теоретичних та образних стратегій над практично-орієнтованими. Середній рівень предметно-дійового мислення притаманний 26 студентам, що вказує на збалансованість їхньої здатності як до абстрактних, так і до практичних дій. Високий рівень виявлено у 6 осіб – це невелика частина вибірки, однак саме вона має найбільшу схильність до практичних інновацій, експериментальної діяльності та матеріалізації ідей.

Завершальним параметром було словесно-логічне мислення, яке характеризує здатність працювати з мовними структурами, будувати логічні зв’язки, аргументувати та узагальнювати у словесній формі. Лише двоє

студентів виявили низький рівень розвитку цього мислення, тоді як більшість – 35 осіб – показали середній рівень. Це свідчить про те, що студенти здатні до логічного аналізу й вербалізації, але їхні мовно-логічні здібності не завжди є максимально вираженими. Високий рівень словесно-логічного мислення спостерігається у 14 студентів – це група, що демонструє розвинені навички аргументації, структурного аналізу та вербального вираження складних ідей.

У сукупності отримані дані створюють цілісну картину когнітивного профілю вибірки. Найбільш вираженими та домінантними виявилися наочно-образне і креативне мислення, що характерно для студентів, які активно використовують уяву, інтуїцію та образні стратегії у розв'язанні задач. Абстрактно-символічне та словесно-логічне мислення також демонструють достатній розвиток, однак вони представлені переважно на середньому рівні. Найбільш гетерогенним виявилося предметно-дійове мислення, що свідчить про різнобарвність практичних здібностей студентів. Усе це вказує на те, що творчий потенціал вибірки переважно зумовлений образними та асоціативними механізмами, доповненими достатнім рівнем логіко-символічних операцій, але меншою орієнтацією на практичне експериментування.

Учасники також пройшли тест творчого мислення П. Торранса. За отриманими результатами видно таку розподільчу картину: 31 людина із 51 набрала між 35 і 40 балами, 14 учасників – між 40 і 45 балами, та 6 осіб мають понад 45 балів.

Таблиця 3.

Результати оцінки творчого мислення за тестом П. Торранса

Діапазон балів	Рівень творчого потенціалу	Кількість студентів (n)	Відсоток (%)
35–40	Середній	31	60.78%
40–45	Вище середнього	14	27.45%
>45	Високий	6	11.76%

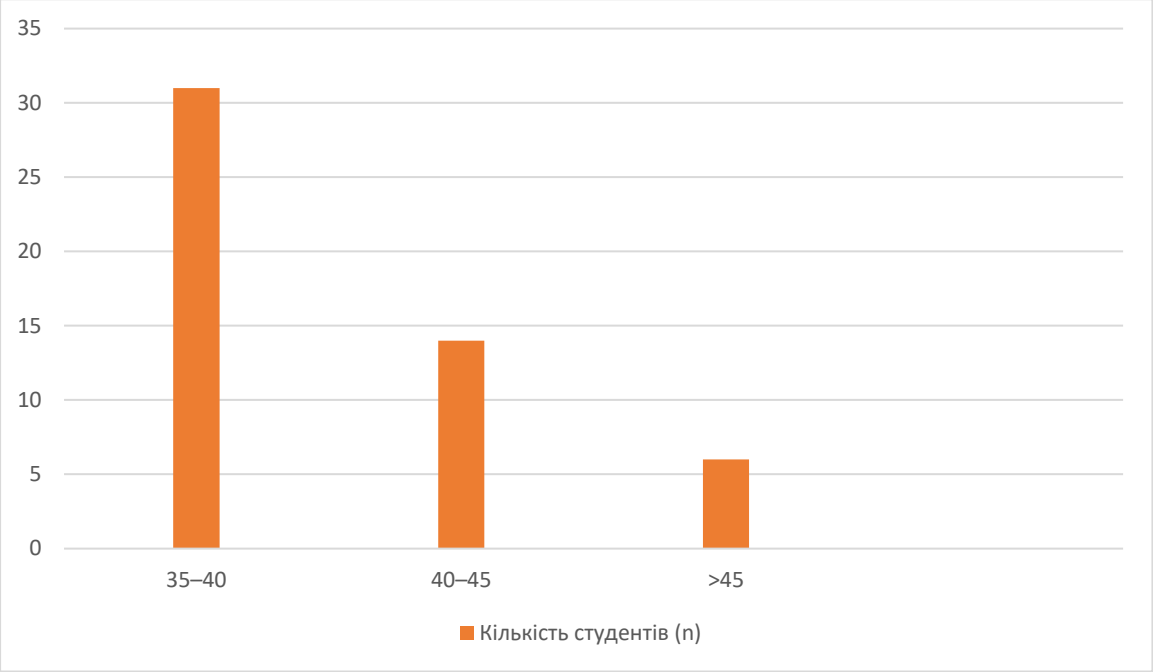


Рис.3. Результати оцінки творчого мислення за тестом П. Торранса

Ці цифри вказують, що більша частина вибірки демонструє середній рівень творчого потенціалу згідно з Торранс-шкалами. Група з балами 35–40 – це майже 61% вибірки, що свідчить про помірний, стабільний рівень креативного мислення; вони, ймовірно, здатні генерувати ідеї, але не обов'язково займаються глибоко оригінальними або дуже багатокомпонентними творчими структурами.

14 людей (27%) із діапазоном 40–45 балів можна інтерпретувати як тих, хто має вищий за середній творчий потенціал. У таких респондентів, можливо, більш виражена кількість ідей, вони здатні продукувати не лише «базовий» потік альтернатив, а й починають виявляти оригінальніші рішення або конструкції.

Водночас 6 осіб (12%) з більш ніж 45 балів – це відносно невелика, але важлива група з точки зору високої креативності. Ці учасники можуть бути серед тих, хто демонструє справді сильні творчі здібності: продуктивність, оригінальність, багатошаровість ідей, а можливо – і глибшу когнітивну трансформацію стимулів.

Також було проаналізовано результати вербального тесту встановлення віддалених асоціацій, створеного С. Мідником, який розглядається як один із

найчутливіших індикаторів гнучкості мислення та здатності до творчої інтеграції вербальної інформації. У дослідженні взяли участь 51 студент, кожен з яких виконав 30 завдань-тріад, що вимагали від респондента знайти єдине слово, яке одночасно пов’язує три семантично віддалені поняття.

Таблиця 4.

Результати вербального тесту встановлення віддалених асоціацій, створеного С. Мідником

Рівень вербальної креативності	Діапазон результатів (кількість зв’язків)	Кількість студентів (n)	Відсоток (%)
Низький	11–16	14	27.5%
Середній	17–21	28	54.9%
Високий	22–30	9	17.6%

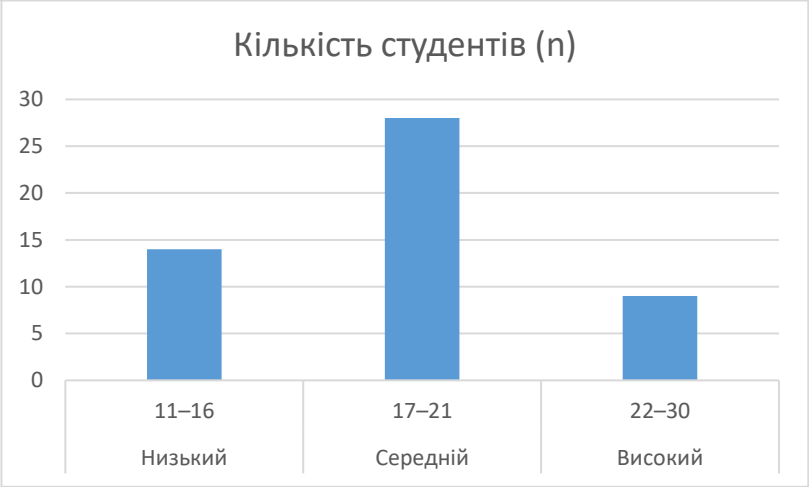


Рис.4. Результати вербального тесту встановлення віддалених асоціацій, створеного С. Мідником

Отримані результати демонструють виражене переважання середнього рівня розвитку вербальної креативності та водночас значну міжособистісну диференціацію у впоредженні з асоціативними завданнями. Середній показник по вибірці становив приблизно 18,6 встановлених віддалених зв’язків, що відповідає середньому рівню сформованості механізмів асоціативного пошуку. Діапазон індивідуальних результатів коливається від 11 до 30 зв’язків, що вказує на високу варіативність когнітивних стратегій, різний рівень гнучкості мислення та нерівномірність розвитку вербальних структур у студентів.

Група учасників із високими результатами (22–30 влучних віддалених зв’язків) становить 17,6% від загальної вибірки. Представники цієї групи продемонстрували добре розвинену здатність до інтеграції семантично роз’єднаних елементів, уміння відмовлятися від буквальних інтерпретацій на користь абстрактних і концептуально ширших зв’язків. Для них характерне швидке перемикання між різними семантичними полями, менша кількість помилок, пов’язаних із вибором занадто близьких або поверхневих асоціацій, а також помітна когнітивна гнучкість, що дозволяє ефективно працювати з неоднозначними або складними тріадами. Найвищий індивідуальний результат у цій групі – 30 зв’язків – продемонструвала одна особа, що свідчить про повністю сформований механізм генерації влучних асоціацій у межах поставлених завдань.

Найпотужнішу частину вибірки становлять учасники із середнім рівнем (17–21 зв’язок), яких налічується 54,9%. Це студенти, які впоралися з основною частиною тріад, демонструючи достатній рівень мовленнєво-асоціативної підготовки. Однак їхня продуктивність нерідко змінювалася залежно від складності конкретного завдання: деякі тріади виконувалися легко, тоді як інші викликали утруднення через меншу очевидність спільного концептуального поля. Для цієї групи характерною є поява як точних, так і надто широких асоціацій, а також вибір зв’язків, що відповідають загальному змісту, але не завжди задовольняють вимогу «віддаленості».

Група з низьким рівнем результативності (11–16 зв’язків) включає 27,5% студентів. Її представники частіше зазнавали труднощів у віднаходженні саме віддалених, а не буквальних або поверхневих зв’язків між поняттями. У відповідях цієї групи переважали асоціації, які встановлюють близькі або контекстно очевидні зв’язки, тоді як завдання тесту Мідника вимагають переходу на інший рівень узагальнення. Такі труднощі можуть бути пов’язані з недостатньою сформованістю механізмів вербальної гнучкості, меншим досвідом роботи з багатозначними поняттями або нижчим рівнем автоматизованої здатності створювати концептуально віддалені поєднання.

У цілому результати за тестом Мідника свідчать, що вибірка студентів характеризується помірним рівнем розвитку механізмів вербальної креативності з окремими виражено сильними учасниками. Значний розкид результатів вказує на наявність різних когнітивних стратегій обробки мовленнєвих стимулів: від буквально-асоціативних до більш абстрактно-концептуальних. Розподіл також демонструє, що приблизно половина студентів володіє достатнім рівнем віддаленої асоціативності, однак лише близько п’ятої частини досягає високого рівня, що може бути пов’язано як із загальною академічною підготовкою, так і з індивідуальними особливостями когнітивного стилю.

Узагальнюючи результати всіх застосованих методик, можна побачити, що вибірка загалом характеризується середнім рівнем розвитку творчих здібностей із наявністю окремих груп студентів, які демонструють як виражені, так і нижчі показники креативності та її складових. За методикою Туніка більшість учасників показали середні значення за основними шкалами, хоча в окремих підгрупах виявлені підвищені показники складності, уяви чи ризикованості. Профіль мислення за тестом Брунера також свідчить про домінування середніх рівнів розвитку типів мислення, проте з помітним зростанням показників у наочно-образній сфері. Результати тесту Торренса демонструють концентрацію більшості студентів у середньому інтервалі креативності, тоді як лише невелика частка досягає високих результатів. Аналогічну тенденцію підтверджує й вербальний тест Мідника, де основна частина вибірки продемонструвала середню продуктивність у встановленні віддалених асоціацій, а невелика група – високий рівень мовленнєвої гнучкості.

Таким чином, усі застосовані діагностичні інструменти вказують на переважання середньої сформованості креативного потенціалу серед студентів, із наявністю окремих виразно сильних та чітко окреслених слабших груп, що створює підґрунтя для подальшої поглибленої інтерпретації цих даних.

3.2 Інтерпретація результатів у контексті сучасних психологічних теорій.

Інтерпретація результатів за методикою Туніка повинна починатися з розуміння того, які психологічні конструкти фіксує даний інструмент: в описі це допитливість, уява, складність особистості (внутрішня комплексність) та схильність до ризику, а також інтегральний сумарний індекс творчого потенціалу. Кожен із цих показників має свою «теоретичну вагу» і по-різному корелює з відомими моделями креативності, тому інтерпретація буде побудована як послідовне зіставлення емпіричних даних вибірки з основними положеннями класичних і сучасних теорій.

Почнемо з показника допитливість. У вибірці 37 із 51 особи набрали 10–20 балів (помірний рівень), 14 – 20–30 балів (підвищений). Теоретично допитливість тісно пов’язана із ширшою рисою особистості «openness to experience» (відкритість до досвіду), яка в численних дослідженнях вважається одним із найстійкіших предикторів креативності. Відкриті індивіди частіше проявляють інтерес до новизни, схильні до експериментування і мають більший спектр уявлень і асоціацій, що робить їх природніми кандидатами для творчої діяльності. Отже, переважання помірного рівня допитливості вказує на те, що більшість респондентів має потенціал для креативних дій за наявності стимулюючого середовища або тренувань, тоді як група з більш високими балами, ймовірно, є ресурсною для ініціативних (новаційних) активностей у навчальних чи робочих проєктах. Цю логіку підтверджують огляди, які вказують на стале позитивне співвідношення між відкритістю/допитливістю та творчістю в різних доменах.

Другий вимір – уява – у вибірці показує виражений розрив: 30 осіб мають 0–10 балів (низький рівень), 9 – 10–20, і 12 – 20–30 (досить високий). Уяву традиційно пов’язують із дивергентним мисленням і з тією частиною творчого процесу, що генерує образи, метафори і «ментальні моделі». З погляду класичної когнітивної парадигми та робіт Гілфорда і Торранса, висока

уява забезпечує ресурс для продуктивної генерації нестандартних рішень (дивергентність), тоді як низькі показники уяви можуть означати, що індивіди спираються більше на логіко-аналітичні стратегії або на конвергентні процедури вирішення задач. Іншими словами, значна частина вибірки може мати обмежений образно-уявний репертуар, що пояснює, чому у деяких студентів занижені показники творчої продуктивності у задачах, що вимагають багатих візуально-образних репрезентацій. Це співзвучно з ідеями про те, що дивергентне мислення – не єдиний, але основний когнітивний механізм креативності, і його відсутність або слабкість суттєво звужує простір для оригінальності.

Третій параметр – складність особистості (індекс внутрішньої багатовимірності, здатності поєднувати суперечливі імпульси) – у вибірці переважно знаходиться в межах 10–20 балів (30 осіб), 19 осіб мають 20–30 балів, і лише 2 особи перевищують 30 балів. Теоретично поняття «складності» пов’язане з ідеями глибинних особистісних ресурсів, які дозволяють одночасно утримувати декілька перспектив, толерувати внутрішні протиріччя й здійснювати їхню продуктивну інтеграцію у нові концепти. Психологічні моделі творчості, що наголошують на ролі особистісних факторів, припускають, що внутрішня складність сприяє як генеруванню, так і доопрацюванню ідей: складна особистість легше поєднує несумісні елементи, що дає змогу продукувати більш багатошарові та смислово насичені творчі продукти. Низька частота дуже високих значень у вибірці (лише 2 осіб) свідчить про те, що справжньо «комплексні» профілі у цій групі – рідкість і можуть бути ключовими «резервами» творчості, котрі варто зберігати й стимулювати.

Четвертий показник – схильність до ризику – у більшості (35 осіб) знаходиться в межах 10–20 балів (помірний рівень), 8 осіб мають 20–30 балів, та 7 – понад 30 балів. У контексті творчості готовність приймати ризик і діяти в умовах невизначеності часто сигналізує про готовність відмовитися від стандартних рішень та пробувати нові підходи. Оглядові дослідження

показують, що між ризиковою поведінкою та творчістю існує позитивний, хоча й складний, зв’язок: ризик сприяє експериментуванню і відкриттю нових асоціацій, але надмірний ризик може знижувати практичну реалізацію ідей або призводити до недороблених рішень. Тому помірний рівень ризиковості в більшості студентів цілком характерний для навчальної вибірки: він дозволяє уникати надмірної обережності, але й не є таким високим, щоб спонукати до радикальних, але нестабільних новацій. Наявність 7 осіб із дуже високою схильністю до ризику розкриває потенційні «генератори» нестандартних рішень, проте також підкреслює необхідність підтримки їхніх ідей механізмом супроводу та фільтрації (організаційною або педагогічною підтримкою), аби ризики трансформувалися в продуктивні інновації.

Нарешті, сумарний індекс (розподіл по категоріях 40–50, 50–60, 60–80, 80–100, 100+) показує, що вибірка містить і низькі, і середні, і високі інтегральні рівні креативності: 9 студентів у найнижчому інтервалі, найбільші підгрупи у середніх інтервалах і 9 студентів у найвищому інтервалі. Така структурна картина узгоджується з ідеєю багатовимірності творчого потенціалу: підґрунтям творчості є не один чинник, а мережева взаємодія когнітивних, мотиваційних та особистісних ресурсів. Компонентний підхід Амабіле (поточна мотивація, доменні знання, креативно-релевантні навички + зовнішній контекст) пояснює, чому одна й та сама людина може показувати високі результати в одній шкалі і помірні – в іншій; інтегральний індекс узагальнює ці окремі ресурси, тому розподіл по ньому відображає загальне «готовність-/реалізаційну» позицію індивідів. Висновок щодо сукупності: вибірка має добру кількість потенційних творців (верхні інтервали), але загалом дещо схильна до середнього рівня реалізації потенціалу, що підкреслює значення навчальних та організаційних інтервенцій для мобілізації прихованих ресурсів.

З методологічної точки зору важливо підкреслити, що інструмент Туніка (як і більшість опитувальників і тестів, орієнтованих на особистісні характеристики) дає скоріше індикативну, ніж остаточно прогностичну

картину: самі по собі бали показують потенціал і типові схильності, але не гарантують творчих досягнень без відповідної зовнішньої підтримки та розвитку доменних компетенцій. Саме тут вступає у гру системна перспектива сучасних досліджень: творчість – це не тільки індивідуальний набір рис, а результат динамічної взаємодії між особистістю, доменом знань і полем оцінки (оцінювачами/соціумом). Отже, інтерпретація Туніка має бути врахована разом із даними інших тестів, аби отримати цілісну емпіричну картину.

У інтерпретації показників за опитувальником Джерома Брунера «Типи мислення та рівень креативності» варто перш за все звернути увагу на ту концептуальну модель, на якій базується ця методика. Брунер розглядав мислення як різні «мови» психіки – предметну, образну, символічну, словесно-логічну – та допускав, що люди «перекладають» інформацію з однієї мови на іншу. Такий підхід дозволяє бачити креативність не просто як один рівень, а як мультипрофільну структуру, де типи мислення впливають на те, як саме індивід генерує, трансформує та інтерпретує інформацію.

За отриманими даними твого дослідження, перший тип – абстрактно-символічне мислення – демонструє середній рівень у більшості студентів (36 осіб), з незначною часткою як низьких (8) і високих (7). Така картина може вказувати на те, що студенти мають достатню здатність працювати з концептуальними, узагальненими й символічними структурами, але не у всіх ця здатність розвинута до максимальної міри. З теоретичної точки зору, середній рівень символічного мислення може бути «зонам комфорту» для академічної діяльності: це дає змогу маніпулювати поняттями, брати участь у логічному мисленні, але не обов’язково розвивати глибоко концептуальні інсайти, які характерні для високих рівнів символічності в творчому контексті.

Другий вимір – рівень креативності, який виявився високим у 32 студентів, середнім – у 12, а низьким – у 7. Це означає, що значна частина вибірки має досить розвинену творчу здатність. Згідно з теоріями, що підкреслюють наявність внутрішнього творчого потенціалу, такі високі

показники креативності можуть свідчити про те, що ці студенти не просто володіють абстрактними або предметними стилями мислення, а можуть активно продукувати нові ідеї, поєднувати різні когнітивні стратегії і працювати з внутрішніми ресурсами уяви та символізації. Це відповідає компонентації креативності, де важливо не лише генерувати, а й трансформувати, інтерпретувати ідеї (за аналогією з компонентною моделлю Амабіле).

Третій тип – наочно-образне мислення – у вибірці має дуже домінантні показники: 41 студент (із 51) виявив високий рівень, лише 8 – середній, і 2 – низький. Ця тенденція дуже важлива, оскільки наочно-образне мислення часто асоціюється з гнучкістю, метафоричністю, здатністю «бачити» внутрішні образи, комбінувати їх і творити нові. В теоретичному плані – це близько до концепцій дивергентного мислення Гілфорда або Торранса, де образні операції й уява є ключовими для створення нових нестандартних ідей. У вибірці високий рівень образного мислення може слугувати основним «руховим мотором» творчості: студенти, які домінують в цьому типі, ймовірно генерують більш багаті, візуально структуровані і смислово насичені ідеї.

Четвертий тип – предметно-дійове мислення – показує іншу динаміку: 26 студентів мають середній рівень, 19 – низький, лише 6 – високий. Такий розподіл означає, що не дуже велика частина вибірки орієнтована на практичні, маніпулятивні або «дійові» аспекти мислення, тобто ті, хто мислить через предметну взаємодію, тестує, експериментує, може втілювати ідеї на фізичному рівні, формує модельні рішення. Теоретично, це означає, що творча активність багатьох студентів відбувається на рівні уяви або символів, а не через практичне відпрацювання або матеріалізацію – це може бути як перевагою (більша гнучкість), так і обмеженням (менша практична реалізація творчих задумів).

І нарешті – словесно-логічне мислення, за результатами, має у більшості студентів середній рівень (35 осіб), і високий рівень – у 14 осіб, при дуже малій кількості з низьким (2). Це означає, що багато респондентів володіє достатньо

розвиненою мовною та логіко-концептуальною здатністю, що дозволяє їм аналізувати, аргументувати, будувати складні когнітивні конструкції словами. З точки зору теорій когнітивної креативності, словесно-логічне мислення важливе для фази верифікації ідей, для структуризації думок і перетворення їх у концепти, що можуть бути представлені публічно або викладені в письмовій формі. Ті, хто має високий рівень цього типу, можуть бути особливо ефективні у тому, щоб трансформувати образні ідеї в конкретні концепти, пояснювати їх, аргументувати та комунікувати.

У глобальному теоретичному контексті ці результати виправдовують багатовимірне бачення творчості, яке підтримується системними та компонентними підходами. Наприклад, модель Стернберга (інвестиційна теорія) підкреслює, що для творчості необхідна не лише індивідуальна когнітивна сила, але також стилістичні ресурси й середовище: високий образний потенціал може бути реалізований, якщо є відповідні доменні знання і можливість втілення (через дію або через мовну обробку). Крім того, гуманістичні підходи (Маслоу, Роджерс) говорять про те, що внутрішня мотивація і прийняття (власне середовище, клімат) можуть допомогти людям з високим образним мисленням реалізувати свою креативність так, щоб вона стала не просто ідеєю, а змістовним внеском.

Також можна звернутися до соціокультурних поглядів: високий рівень образного мислення може бути пов’язаний із соціокультурним контекстом – студентський досвід, групові дискусії, проєкти, культурні практики. При цьому рівень словесно-логічного мислення може демонструватися у здатності структурувати ці ідеї публічно, через мову, показуючи, що творча особистість не тільки генерує образи, а й може їх вербалізувати, пояснювати та передавати іншим.

Отже, отримані результати за тестом Брунера показують, що у вибірці домінує комбінація високого образного мислення, достатньо розвиненого символічного і креативного компонентів, а також середньої вербально-логічної та практично-дієвої орієнтації. Це створює профіль, який добре

підходить для генерації багатих, образно структурованих ідей, але може потребувати більшої підтримки у сфері практичної реалізації або логічної обґрунтованості. З точки зору розвитку, це означає, що для повного розкриття творчого потенціалу студентів доцільно застосовувати інтервенції, які стимулюватимуть практичну реалізацію ідей або їх концептуалізацію через мову – тим самим використовуючи їхньо-образний резерв максимально продуктивно.

Тест творчого мислення Пола Торренса у цьому дослідженні дав змогу виявити рівень сформованості дивергентного мислення студентів, а також специфіку їхньої творчої продуктивності в межах фігуральних завдань. Загальна картина результатів свідчить про те, що більшість учасників демонструють середній рівень творчого потенціалу, який за моделлю Торренса характеризується достатньою, але ще не максимальною вираженістю базових компонентів дивергентного мислення. Це означає, що студенти здатні продукувати кілька смислових варіантів відповіді, відходити від очевидних шаблонів і створювати логічно обґрунтовані нові комбінації, однак їхня оригінальність та гнучкість найчастіше проявляються у межах звичайних або соціально очікуваних зв’язків. Для типового студентського віку цей показник є характерним: у молоді переважає так званий «адаптивний рівень творчості», коли є потенціал до інновацій, але він ще не повністю підсилений інтелектуальною зрілістю, досвідом ризикування та сформованими творчими стратегіями.

Водночас помітна менша група студентів із вищими показниками, чий творчий продукт вирізняється більш вираженою оригінальністю та семантичною нестандартністю. Для цієї категорії характерні такі прояви, як здатність іти далі буквального зображення, створювати складні метафоричні конструкції, комбінувати елементи середовища у несподіваних конфігураціях, а також уміти деталізувати власні ідеї до такого ступеня, який надає їм цілісності. У сучасних дослідженнях висока продуктивність у тесті Торренса пов’язується із більш гнучкою когнітивною системою, здатною до інтенсивної

інформаційної перебудови, та зі схильністю до «асиметричного мислення» – умінням обирати нетривіальні траєкторії асоціацій. Такі студенти не просто генерують більше ідей – вони вміють бачити нестандартні властивості звичних об’єктів і демонструють високий рівень так званої «концептуальної трансформації».

Середні показники більшості учасників, навпаки, свідчать про домінування конвенційних стратегій творчого мислення: їхні ідеї зазвичай є логічними та структурованими, але менш ризикованими. Наявність такої тенденції повністю вписується в концепцію Торренса про «творчу готовність», коли індивід уже володіє основною когнітивною базою для творчості, але виявляє недостатньо рушійної сили для формування принципово нового продукту. Дослідження у сфері когнітивної психології також указують на те, що середній рівень результатів може бути зумовлений як навчальним середовищем, що не завжди стимулює ризикованість, так і соціальними нормами, які з ранніх років привчають дітей уникати помилок та «нестандартних» рішень.

Важливо враховувати й те, що фігуральний тест Торренса значною мірою залежить від індивідуальних особливостей образної уяви та здатності працювати з візуальними стимулами. Тому студенти, які від природи або внаслідок навчального досвіду краще оперують вербально-логічними стратегіями, можуть демонструвати нижчу продуктивність саме у фігуральній батареї, хоча загалом мати високий творчий потенціал. Це узгоджується з сучасними багатовимірними моделями креативності, які підкреслюють необхідність аналізувати творчість не в одному каналі, а в комплексі різних когнітивних модальностей.

У контексті динаміки творчого розвитку студентського віку можна припустити, що група з високими показниками представляє тих осіб, у яких творчі здібності вже почали переходити від ситуативної до більш зрілої, стабільної форми. Їхні результати свідчать про наявність глибших внутрішніх механізмів переробки інформації – таких як особистісна гнучкість, мовна або

візуальна асоціативність, схильність до експериментування – які можуть бути базою для майбутньої професійної креативності, про що писав сам Торранс у своїх лонгітюдних дослідженнях.

Таким чином, загальна картина за тестом Торренса демонструє переважання середнього рівня образної креативності з наявністю невеликої, але значущої групи студентів із потенціалом високого творчого розвитку. Це вказує на те, що у вибірці загалом сформовані базові механізми дивергентного мислення, тоді як найвищі прояви творчості пов’язані з особистісними та мотиваційними характеристиками, які не є універсально властивими всім студентам. Такий результат узгоджується з сучасними системними та когнітивними моделями творчості та дає підстави припускати, що подальший розвиток креативності може бути значно підсилений відповідним освітнім середовищем та тренінговими програмами.

У дослідженні за тестом вербальної креативності С. Мідника виявлено характерні особливості асоціативного мислення студентів першого курсу спеціальності «Менеджмент», що дають змогу оцінити рівень їхнього вербального творчого потенціалу та когнітивної гнучкості. Загальна картина результатів свідчить про те, що більшість учасників демонструє середній рівень розвитку здатності встановлювати віддалені асоціативні зв’язки, що проявляється у формуванні логічно обґрунтованих, але переважно конвенційних асоціацій. Ці студенти здатні адаптувати свої знання та досвід до нових комбінацій слів, проте їхні асоціативні траєкторії найчастіше залишаються в межах очікуваних або традиційних смислових зв’язків. Такий результат узгоджується з концепцією когнітивної готовності, коли індивід має базові механізми продуктивного мислення, але ще недостатньо розвинуту внутрішню стратегію пошуку нетривіальних зв’язків. Показово, що середній рівень асоціативної продуктивності по вибірці становив близько 18,6 зв’язків із 30 можливих, що вказує на переважання адаптивного підходу до творчого завдання та формування стійкої, хоча ще не надзвичайно оригінальної, когнітивної структури.

Водночас у вибірці присутня група студентів із високим рівнем встановлення віддалених асоціативних зв'язків, що відображає більш розвинену здатність інтегрувати абстрактні смисли та бачити нестандартні взаємозв'язки між елементами. Такі учасники демонструють більш динамічні когнітивні процеси, здатність до швидкої інформаційної перебудови та асиметричного мислення, коли нові асоціації виникають поза рамками буквальних або соціально очікуваних зв'язків. Для цієї категорії характерні ефективне узагальнення, комбінування віддалених смислових одиниць і формування складних асоціативних мереж, що створює основу для високого рівня вербальної креативності та потенційно сприяє розвитку інноваційних професійних навичок. У когнітивному контексті це відповідає підходу, коли творчість розглядається не лише як генерація ідей, але й як уміння трансформувати знайомі поняття у нові, змістовні комбінації.

Низький рівень асоціативного мислення спостерігається у близько чверті учасників, і він характеризується труднощами у встановленні віддалених зв'язків, схильністю до буквальних або поверхневих асоціацій та обмеженою когнітивною гнучкістю. Такі результати можуть бути пов'язані як із індивідуальними особливостями образного та абстрактного мислення, так і з навчальним та соціальним середовищем, яке не завжди стимулює ризикованість у пошуку нестандартних відповідей. Це узгоджується з багатовимірними моделями креативності, що підкреслюють важливість комплексного підходу до оцінювання творчих здібностей, враховуючи різні когнітивні модальності та рівень сформованості асоціативних стратегій.

Середній результат і значна варіативність між студентами свідчать про те, що вербальна креативність у вибірці розвинута достатньо для адекватного вирішення завдань асоціативного пошуку, але ще не досягла максимальної вираженості оригінальності та гнучкості. Високі показники окремих учасників демонструють потенціал переходу від ситуативної до більш стабільної творчої компетентності, що включає швидке встановлення смислових зв'язків, концептуальну трансформацію та здатність до інноваційного поєднання

віддалених понять. Таким чином, результати RAT підкреслюють наявність у вибірці базових механізмів вербальної креативності, водночас виявляючи окрему групу з потенціалом для високого рівня асоціативного мислення, що може бути стимульовано спеціально спрямованим освітнім середовищем та тренінговими програмами.

На основі комплексного аналізу всіх отриманих результатів можна зробити інтегрований висновок, який об’єднує дані різних тестів і висвітлює сильні та слабкі сторони творчого потенціалу студентів першого курсу спеціальності «Менеджмент». Загальна картина демонструє, що вибірка характеризується багатовимірним профілем креативності, де переважає середній рівень розвитку ключових когнітивних і особистісних ресурсів, але одночасно присутні окремі студенти з високим потенціалом у різних аспектах творчості, що робить її неоднорідною та перспективною для розвитку.

Показники допитливості свідчать про наявність базового рівня відкритості до нових знань та досвіду у більшості студентів, що забезпечує фундамент для творчих дій у стимулюючому середовищі. Група з високим рівнем допитливості виступає ресурсом для ініціативних проєктів, здатних генерувати нові ідеї і експериментальні рішення. Разом із цим, помірний рівень допитливості більшості студентів визначає певні обмеження у швидкому переході від ідеї до новаторської реалізації, підкреслюючи роль педагогічного та організаційного супроводу.

Розподіл показників уяви виявляє суттєвий розрив: значна частина студентів демонструє низький або помірний рівень образної уяви, що обмежує їхню здатність до генерації нестандартних образів і метафоричних конструкцій, які є ядром дивергентного мислення. Водночас група з високою уявою має внутрішні ресурси для продуктивного образного конструювання, що в поєднанні з високим рівнем наочно-образного мислення (як показав тест Брунера) створює потенціал для створення багатошарових і смислово насичених творчих продуктів. Це підкреслює асиметричність креативного профілю: сильний образний компонент контрастує із середньою або нижчою

словесно-логічною та предметно-дієвою орієнтацією більшості студентів, що може впливати на практичну реалізацію їхніх ідей.

Складність особистості, що відображає здатність інтегрувати суперечливі імпульси та утримувати кілька перспектив, у більшості студентів знаходиться на середньому рівні, а високі значення представлені рідко. Це означає, що потенціал для створення багатошарових концептів і концептуальної трансформації існує лише у вузької групи осіб, які можуть виступати «локомотивами» творчих ініціатив у групових проектах або командних завданнях. Помірний рівень складності у більшості студентів узгоджується із середніми результатами у тестах Торренса і RAT, де переважають адаптивні, логічно обґрунтовані, але не надзвичайно ризиковані асоціації.

Схильність до ризику також демонструє середній рівень у більшості студентів, що створює баланс між обережністю та готовністю до новаторських спроб, тоді як окремі студенти з високою ризиковістю можуть бути генераторами нестандартних рішень, проте потребують підтримки та структурування ідей, аби ризик трансформувався в продуктивну інновацію.

Результати тесту Пола Торренса відображають загальне домінування середнього рівня образної креативності, з окремою групою студентів із високим потенціалом для оригінальних, семантично нестандартних ідей. Ці дані підтверджують висновки RAT: більшість студентів здатні встановлювати віддалені асоціативні зв’язки на середньому рівні, тоді як окремі учасники демонструють здатність до асиметричного мислення та концептуальної трансформації.

Тест Брунера доповнює цю картину, показуючи високий рівень наочно-образного мислення у більшості вибірки, середній рівень символічного і словесно-логічного мислення та нижчий рівень предметно-дійового мислення. Це формує профіль студентів, здатних продукувати багаті образно структуровані ідеї, але які можуть відчувати труднощі з їх практичною

реалізацією або логічним обґрунтуванням без додаткової підтримки та розвитку відповідних навичок.

Висновок із сукупності всіх методик дозволяє підкреслити сильні сторони вибірки: наявність високого образного мислення, помірної відкритості до досвіду, достатнього рівня асоціативного та символічного потенціалу, а також групи студентів із високою уявою, допитливістю і схильністю до ризику, які можуть виступати «локомотивами» творчих процесів. Слабкі сторони полягають у середньому рівні практично-дієвого мислення, обмеженій когнітивній гнучкості більшості учасників у вербальному та фігуральному контекстах, а також рідкісності високих інтегральних показників складності особистості. Це створює ситуацію, коли творчий потенціал існує, але його реалізація потребує стимулюючого освітнього середовища, тренінгових програм та практичних завдань, які підтримують як образну генерацію, так і логічну та дієву реалізацію ідей.

Таким чином, комплексний аналіз підтверджує, що вибірка демонструє адаптивний творчий профіль із чітко видимими резервами для високого рівня креативності. Освітні та організаційні інтервенції можуть значно підсилити прояви творчого потенціалу, активізуючи образне мислення, розвиваючи когнітивну гнучкість, стимулюючи вербальну трансформацію ідей, а також підтримуючи практичне втілення задумів. Такий підхід забезпечує не лише генерацію нових ідей, а й їхню ефективну реалізацію у навчальному та професійному середовищі.

3.3 Практичні рекомендації щодо розвитку творчого потенціалу особистості.

Розвиток творчого потенціалу сучасного студента передбачає систематичну роботу над усіма ключовими компонентами креативності, що були виявлені у психодіагностичних дослідженнях. Зокрема, це стосується як когнітивних, так і особистісних ресурсів: уяви, предметно-дійового мислення, вербально-логічної трансформації, складності особистості та асоціативної

гнучкості. Для ефективного підвищення творчого потенціалу важливо поєднувати методи стимулювання дивергентного мислення, практичної реалізації ідей та вербальної комунікації, що дозволяє не лише генерувати нові концепти, а й ефективно їх структурувати та втілювати.

Розвиток уяви є одним із ключових напрямів формування творчого потенціалу, оскільки саме здатність генерувати нові образи, метафори та нестандартні візуальні конструкції забезпечує основу для дивергентного мислення та продуктивної креативної діяльності. Уяву можна розглядати як багаторівневу когнітивну здатність, яка включає як образне сприйняття та моделювання реальності, так і вміння трансформувати звичні об’єкти, процеси та явища в нові, оригінальні концепти. Розширення образно-уявного репертуару починається з систематичних фігуральних вправ, де учасник створює образи на основі абстрактних форм, займається креативними скетчами, складає колажі з фотографій або журналів, що стимулює нестандартні асоціації та тренує здатність бачити потенційні взаємозв’язки між, здавалося б, несумісними елементами. Такі вправи не лише розвивають образну уяву, а й сприяють формуванню внутрішньої когнітивної гнучкості, яка дозволяє швидко перемикатися між різними концептуальними рамками та створювати багатошарові смислові структури.

Додатковим інструментом розвитку уяви є робота з ментальними моделями, коли індивід тренує здатність уявно моделювати об’єкти, системи чи процеси та передбачати різні варіанти розвитку подій. Ця техніка сприяє розвитку стратегічного мислення та вміння оцінювати наслідки своїх ідей у віртуальному просторі, що є важливим компонентом як когнітивної, так і практичної творчості. Вправи такого типу стимулюють поєднання логічних і образних стратегій мислення, дозволяючи одночасно формувати детальні внутрішні репрезентації та генерувати нові нестандартні рішення.

Метод «Що якби…» пропонує студентам створювати гіпотетичні сценарії, в яких звичні ситуації змінюються за певними умовами, що тренує альтернативне мислення та спонукає шукати нестандартні шляхи вирішення

проблем. Ця техніка розвиває когнітивну гнучкість, навчання бачити альтернативні можливості та аналізувати потенційні наслідки різних дій, що, у свою чергу, підвищує здатність до креативного прогнозування.

Читання художньої літератури та переосмислення прочитаного є ще одним ефективним засобом стимуляції уяви. Студенти можуть практикувати створення альтернативних кінцівок, переосмислення поведінки персонажів або опис образів іншими словами, що формує здатність до гнучкого, символічного та метафоричного мислення. Така діяльність не лише розвиває уяву, а й тренує когнітивну здатність трансформувати отриману інформацію, перетворювати її у нові форми та поєднувати різні сенси, створюючи складні, багатошарові смислові структури.

Мозкові штурми з обмеженнями виступають ще однією практичною методикою, яка стимулює нестандартні образи та креативні асоціації. Використання обмеженої палітри матеріалів або слів змушує студентів відходити від звичних шаблонів, шукати нові способи поєднання елементів та розширює спектр творчих рішень. Ця стратегія сприяє розвитку здатності до генерації оригінальних ідей навіть у складних або обмежених умовах, що важливо для професійної та академічної діяльності, де творчість часто потребує адаптації до конкретних ресурсів або рамок.

Загалом, систематична робота над розвитком уяви сприяє формуванню більш гнучкого образного мислення, здатності створювати багатошарові ідеї та концепти, покращує дивергентне мислення та когнітивну гнучкість. Практики розвитку уяви створюють міцний фундамент для всіх інших форм творчості, адже саме на основі образного репертуару виникають нові концептуальні поєднання, нестандартні асоціації та інноваційні рішення. Крім того, розвиток уяви стимулює внутрішню мотивацію до творчої діяльності, підвищує впевненість у власних креативних здібностях і дозволяє студентам ефективніше інтегрувати різні когнітивні стратегії у процесі творчого пошуку.

Розвиток предметно-дійового мислення є критично важливим для того, щоб творчі ідеї не залишалися лише на рівні концептуальних образів, а могли

реалізовуватися в конкретних проектах, об’єктах або процесах. Ця здатність передбачає інтеграцію когнітивних, моторних і технічних навичок, а також уміння тестувати, оцінювати і адаптувати власні концепти у реальному середовищі. Предметно-дійове мислення формується через практичну взаємодію з матеріальними об’єктами, інструментами та моделями, що дає змогу студенту «перевести» внутрішні уявлення у зовнішньо виражені результати, підвищуючи відчуття контролю та компетентності у процесі творчості. Одним із основних підходів до розвитку цієї сфери є проєктна діяльність, яка включає створення макетів, моделей, прототипів власних ідей та концептів. Робота над такими проектами дозволяє не лише перевіряти життєздатність ідей, а й розвивати здатність передбачати наслідки різних рішень, комбінувати різні матеріали та технології, а також удосконалювати стратегії реалізації через багатоетапний процес проб і помилок. Студенти, які регулярно займаються проєктною діяльністю, формують у собі практичне розуміння взаємозв’язку між абстрактною концепцією та конкретним результатом, що є ключовим компонентом професійної креативності.

Технічні та інженерні вправи, зокрема складання конструкцій, робота з конструкторами та 3D-моделювання, розвивають здатність мислити через матеріал, передбачати механічні, просторові та функціональні взаємозв’язки, а також вчать оптимізувати рішення з урахуванням обмежень. Такі вправи стимулюють логічне і практичне мислення, дозволяють поєднувати творчість із системністю та структурованістю, що є важливою навичкою для адаптивного вирішення проблем у складних середовищах. Крім того, робота з фізичними моделями або віртуальними прототипами розвиває когнітивну гнучкість, оскільки студенту доводиться одночасно враховувати кілька аспектів об’єкта, прогнозувати наслідки змін і модифікацій, а також швидко коригувати власні дії у разі невдач.

Експериментальні лабораторні вправи та тестування гіпотез дозволяють студенту перевіряти свої ідеї на практиці, формуючи навичку системного оцінювання результатів і виявлення причин успіхів або невдач. Такий підхід

сприяє розвитку критичного мислення і вміння реалістично оцінювати власні концепти, що підвищує ефективність творчого процесу. Кожен експеримент чи тестування стає можливістю для навчання, коли помилки сприймаються як джерело інформації, а не як негативний результат. Рефлексія, тобто усвідомлений аналіз власних дій і помилок, відіграє ключову роль у перетворенні досвіду на стійкі навички, оскільки дозволяє студентам ідентифікувати слабкі місця, визначати ефективні стратегії та адаптувати підхід до реалізації майбутніх ідей.

Гейміфікація процесів, створення ігор або інтерактивних сценаріїв для тестування ідей, є додатковим стимулом для розвитку предметно-дійового мислення. Вона підвищує мотивацію до експериментування, дозволяє моделювати різні ситуації та сценарії без серйозних ризиків, а також формує здатність прогнозувати результат і аналізувати динаміку процесів. Завдяки ігровому компоненту студенти навчаються швидко адаптуватися до змін, приймати нестандартні рішення та використовувати обмежені ресурси для досягнення цільового результату.

Регулярне поєднання цих методів і вправ формує комплексний підхід до розвитку предметно-дійового мислення. В результаті студент підвищує практичну реалізацію власних ідей, удосконалює навички тестування та адаптації концептів у різних умовах, розвиває впевненість у своїх можливостях та здатність перетворювати абстрактні концепти у конкретні результати. Крім того, розвиток цієї сфери мислення сприяє кращій взаємодії між когнітивними та моторними компонентами творчості, що робить діяльність більш цілісною та ефективною, а також створює міцну основу для подальшого професійного зростання та реалізації інноваційних проектів.

Розвиток вербально-логічної трансформації є надзвичайно важливим елементом комплексного підходу до формування творчого потенціалу особистості, адже навіть найбагатші образні та концептуальні ідеї залишаються потенційними, якщо їх неможливо чітко виразити, структуровано пояснити або аргументувати перед іншими. Ця здатність

передбачає не лише володіння словниковим запасом, а й уміння організовувати думки у логічні конструкції, трансформувати образи у текстові чи вербальні моделі, аналізувати їх послідовність та передбачати реакцію аудиторії. Розвиток вербально-логічної трансформації дозволяє студентові не лише краще усвідомлювати власні ідеї, а й ефективно комунікувати їх, перевіряти логічну послідовність аргументів, а також вдосконалювати концептуальну гнучкість, що критично важливо для професійної діяльності та участі у міждисциплінарних проєктах.

Одним із базових методів розвитку цієї навички є робота з текстом, створення рефератів, аналітичних статей і есе, що вимагає від студента переведення власних образів та концептів у структуровану форму. Така діяльність стимулює когнітивні процеси узагальнення, абстрагування та аргументації, дозволяючи поступово перетворювати хаотичні або частково сформовані ідеї на цілісні концептуальні блоки. Поступове підвищення складності завдань, наприклад перехід від коротких текстових описів до аналітичних оглядів, дозволяє тренувати вміння систематизувати інформацію та робити логічні висновки.

Дискусії та дебати відіграють особливу роль у розвитку вербально-логічної трансформації, оскільки вони змушують студентів активно будувати аргументаційні ланцюги, передбачати контраргументи, оперувати доказовими прикладами та динамічно коригувати власну позицію у відповідь на репліки співрозмовників. Це тренує критичне мислення, допомагає відточувати словесну точність, а також розвиває когнітивну гнучкість у процесі вербальної взаємодії. Такий метод дозволяє одночасно зміцнювати внутрішню структуру мислення та зовнішню комунікаційну ефективність.

Важливим інструментом є метод «переказу ідеї іншими словами», який спрямований на розвиток здатності узагальнювати та трансформувати інформацію. Ця вправа допомагає студентам «перекладати» власні образні та абстрактні концепти у зрозумілу форму, що робить мислення більш рефлексивним, а ідеї – легшими для сприйняття іншими. Водночас тренується

вміння бачити логічні зв’язки між окремими елементами, знаходити ключові смисли та будувати узгоджені структури, що є критично важливим для формування когнітивної самостійності та розвитку творчої компетентності.

Вправи на словесні асоціації також мають значний вплив на розвиток вербально-логічного мислення. Вони спрямовані на розширення словникового запасу, формування більш точного та багатого інструменту для опису абстрактних концептів, а також на розвиток здатності створювати нестандартні асоціативні зв’язки. Такий підхід підвищує вербальну гнучкість, стимулює нові шляхи об’єднання понять і сприяє генерації оригінальних ідей у комунікації та письмовому викладі.

Особливу ефективність має застосування сторітелінгу, тобто створення історій із власних образних ідей та їх структуроване викладення. Ця практика дозволяє одночасно тренувати логіку, послідовність подій, аргументацію, а також навички переконливої презентації. Створюючи історії, студенти навчаються вибудовувати причинно-наслідкові зв’язки, додавати метафори та символи, перевіряти внутрішню когерентність ідей та оцінювати їхню емоційну та когнітивну ефективність у сприйнятті аудиторії.

У комплексі ці методи забезпечують формування стійких навичок вербально-логічної трансформації, що дозволяє студентам ефективно структурувати власні думки, чітко передавати концепти та перевіряти логіку і послідовність власних ідей. Розвиток цієї сфери мислення підвищує здатність до критичного аналізу, формує основу для міждисциплінарної комунікації та сприяє більш глибокому та усвідомленому використанню образного та предметно-дійового потенціалу у творчій діяльності. В результаті студент не лише здатен генерувати багатошарові та оригінальні концепти, але й трансформувати їх у чіткі, структуровані, комунікативно зрозумілі продукти, що є ключовою складовою професійної креативності та підготовки до інноваційних проектів.

Розвиток асоціативного мислення спрямований на підвищення здатності індивіда встановлювати нестандартні зв’язки між поняттями, явищами та

об’єктами, що на перший погляд не мають логічної або безпосередньої взаємозалежності. Цей аспект творчості є фундаментальним для створення оригінальних ідей, оскільки саме вміння поєднувати різнорідні елементи формує нові концептуальні структури, стимулює когнітивну гнучкість та дозволяє виходити за межі шаблонного мислення. Розвиток асоціативності має не тільки когнітивне, а й психологічне значення: він активізує уяву в нетипових комбінаціях, формує адаптивну креативну поведінку та підвищує готовність до інноваційних підходів у навчанні та професійній діяльності.

Основним підходом у тренуванні асоціативного мислення є цілеспрямоване створення умов, у яких мозок змушений шукати нові взаємозв’язки та альтернативні підходи. До таких умов належать вправи на генерування віддалених асоціацій, коли студент має знайти максимально несподівані або абстрактні зв’язки між випадковими словами, образами чи поняттями. Цей процес вимагає від когнітивних механізмів активного перебудовування інформації, стимулює нестандартну логіку та розширює внутрішню мережу асоціацій. Наприклад, можна поєднувати терміни із різних сфер знань, вимагати пояснення взаємозв’язку між науковим фактом і художнім образом або створювати метафори з абсолютно несумісних елементів, що активує нові рівні креативного мислення.

Особливе значення має робота з концептуальними картами, де студент відображає всі можливі асоціативні ланцюжки, що виникають навколо певного ключового слова або образу. Ця техніка дозволяє не лише формувати складні асоціативні мережі, але й візуально аналізувати їхню структуру, оцінювати глибину та різноманітність зв’язків. Крім того, вона допомагає виявляти «блоки мислення», тобто зони, де асоціативна активність пригнічена, і спрямовувати тренування на подолання цих обмежень.

Не менш ефективним є поєднання асоціативних вправ із реальними практичними задачами. Наприклад, завдання створити декілька альтернативних способів вирішення однієї проблеми, варіації дизайну об’єкта або сценаріїв розвитку події дозволяють перевірити ефективність

асоціативних зв’язків у конкретному контексті. Такий підхід стимулює не лише генерацію, а й оцінку асоціативних комбінацій, формує навичку стратегічного вибору серед альтернатив і розвиває критичне мислення.

Важливо також інтегрувати міждисциплінарні вправи, які змушують студентів комбінувати знання та досвід із різних сфер: від мистецтва до точних наук, від соціальних практик до технологій. Це сприяє формуванню здатності бачити зв’язки на глобальному рівні, стимулює глибше розуміння причинно-наслідкових взаємозв’язків і дає змогу використовувати асоціативне мислення не лише як когнітивний інструмент, а й як механізм інноваційного підходу до проблем.

Очікуваним результатом регулярних і цілеспрямованих вправ є підвищення швидкості та гнучкості асоціативних реакцій, здатність бачити нестандартні шляхи вирішення проблем, формування більш складних і багатошарових когнітивних структур. Крім того, розвиток асоціативного мислення сприяє інтеграції різних типів мислення: образного, словесно-логічного та практичного, що забезпечує комплексний потенціал для творчої діяльності. Особи з високим рівнем асоціативності легше адаптуються до нових умов, ефективно комбінують різнорідні знання, створюють інноваційні концепти та більш продуктивно реалізують свої творчі ідеї в навчальному та професійному середовищі.

Розвиток складності особистості спрямований на підвищення здатності одночасно утримувати та інтегрувати різні, часто суперечливі, точки зору, концепти та емоційні стани. Цей когнітивно-емоційний ресурс дозволяє людині працювати з багатовимірними проблемами, комбінувати різні стратегії, уникати догматичного мислення та створювати багатошарові концепти, що містять внутрішню когнітивну і смислову глибину. В умовах сучасного складного світу, де проблеми мають комплексний, часто непередбачуваний характер, розвиток внутрішньої складності є ключовим чинником творчої адаптації та ефективної реалізації інноваційних рішень.

Для тренування цього ресурсу використовуються спеціально побудовані вправи на інтеграцію протилежностей та поєднання різних перспектив. Серед ефективних методів – робота із парадоксальними завданнями, коли студент отримує ситуації або проблеми, які не мають однозначного рішення, і мусить знайти спосіб поєднати суперечливі вимоги. Це може бути, наприклад, створення концептуального проекту, що водночас повинен бути функціональним та естетично незвичним, або розробка сценарію, де потрібно поєднати логіку реального світу з фантастичною уявою.

Ще одним потужним інструментом є вправи на «ментальне примирення»: студент отримує суперечливі аргументи, і його завдання – створити синтетичну конструкцію, яка інтегрує обидві точки зору. Такі вправи тренують когнітивну гнучкість, толерантність до невизначеності, здатність до компромісу між ідеями, що на перший погляд несумісні, і розвивають здатність бачити багатошарові зв’язки.

Додатково важливими є вправи на саморефлексію та емоційну регуляцію. Здатність усвідомлювати власні внутрішні конфлікти, емоційні реакції та когнітивні упередження дозволяє студенту аналізувати, які внутрішні ресурси мобілізуються для творчого процесу, а які можуть обмежувати ефективність ідей. Методики ведення творчого щоденника, де фіксуються думки, емоції та спостереження щодо різних завдань, допомагають розвивати внутрішню складність і усвідомленість.

Практичне застосування розвитку складності особистості проявляється у здатності генерувати ідеї, які одночасно мають глибину, багатовимірність та адаптивність, легко поєднують різні концепти і можуть бути реалізовані в умовах обмежень. Це сприяє не лише підвищенню творчого потенціалу, але й розвитку навичок критичного мислення, стратегічного планування та ефективної комунікації складних ідей у колективі.

Проведені тести та аналіз роботи учасників дозволили виявити ключові аспекти творчого потенціалу, які потребують подальшого розвитку та систематичного тренування. За результатами вимірювань, найбільш високі

показники були зафіксовані у сфері асоціативного мислення та вербально-логічної трансформації, тоді як порівняно нижчі результати спостерігалися у образно-уявному репертуарі, предметно-дійових навичках та здатності інтегрувати суперечливі концепти. Це свідчить про те, що особистість має значний потенціал для генерації ідей та вербалізації думок, проте реальна реалізація цих ідей та формування комплексних багатовимірних концептів потребує цілеспрямованого розвитку.

Інтерпретація цих результатів дозволяє сформулювати кілька важливих висновків. По-перше, низькі показники уяви та предметно-дійових навичок свідчать про недостатній досвід роботи з абстрактними образами та обмежену практичну реалізацію концептів, що може обмежувати ефективність генерації ідей у реальному контексті. По-друге, результати, що стосуються вербально-логічної трансформації та асоціативного мислення, показують, що особистість здатна до ефективного структурованого мислення та побудови аргументованих концепцій, але потребує посилення гнучкості при роботі з багатошаровими і суперечливими ідеями. Нарешті, нижчі показники у сфері складності особистості відображають певні труднощі у інтеграції різних перспектив та управлінні когнітивною суперечливістю, що обмежує здатність виробляти комплексні, адаптивні та нестандартні рішення.

Практичні рекомендації для подолання цих обмежень базуються на поєднанні когнітивних, емоційних та практичних вправ, які покликані систематично розвивати кожен із компонентів творчого потенціалу. Розвиток уяви передбачає регулярне виконання фігуральних вправ, створення колажів та скетчів, роботу з ментальними моделями та сценаріями «Що якби…», що сприяє формуванню гнучкого та багатошарового образного мислення. Розвиток предметно-дійового мислення потребує залучення до проєктної діяльності, інженерних вправ, експериментів та гейміфікації, що дозволяє перевіряти ідеї на практиці, адаптувати концепти та підвищувати ефективність реалізації [17].

Розвиток вербально-логічної трансформації передбачає системну роботу з текстами, рефератами, аналітичними статтями, участь у дискусіях та дебатах, а також застосування методів переказу ідеї іншими словами та словесних асоціацій, що забезпечує структуроване мислення, аргументацію та ефективну комунікацію. Тренування асоціативного мислення спрямоване на розвиток здатності швидко та ефективно генерувати нестандартні поєднання ідей, що стимулюється через вправи на вільні асоціації, творчі штурми з обмеженнями та методи комбінаторної генерації концептів. Розвиток складності особистості включає вправи на інтеграцію протилежних точок зору, роботу із суперечливими завданнями, ментальне примирення, а також рефлексію власних когнітивних та емоційних процесів, що забезпечує підвищення когнітивної гнучкості, адаптивності та багатовимірності мислення.

Узагальнення результатів дослідження та практичних рекомендацій дозволяє виділити кілька ключових закономірностей. По-перше, системний розвиток творчого потенціалу вимагає одночасної роботи над усіма компонентами – образним, практичним, вербально-логічним, асоціативним та інтегративним мисленням. По-друге, ефективність розвитку залежить від комплексного підходу, що поєднує когнітивні завдання, практичні проєкти, емоційно-творчі вправи та регулярну саморефлексію. По-третє, індивідуальні особливості учасників потребують диференційованого підходу: слабкі сторони, які проявились у тестах, слід підсилювати за допомогою спеціально підібраних завдань, тоді як сильні сторони мають розвиватися через більш складні, інтегративні вправи, що стимулюють максимальне використання потенціалу [17].

Таким чином, розроблений комплекс практичних рекомендацій дозволяє не лише усунути виявлені пробіли у творчих здібностях, але й сформувати цілісний, багатовимірний творчий потенціал. Поступова інтеграція всіх компонентів розвитку забезпечує високий рівень гнучкості мислення, здатність до продуктивної генерації та реалізації оригінальних ідей, критичну оцінку власних концептів та адаптацію до нових, складних і

непередбачуваних умов. З огляду на це, систематичне впровадження таких рекомендацій у навчальний та професійний процес створює міцну основу для формування творчої особистості, здатної ефективно працювати в умовах постійних змін та високої конкуренції, забезпечуючи при цьому стійкий розвиток когнітивних, емоційних та практичних ресурсів.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі було досягнуто поставленої мети – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості, структуру та динаміку творчої особистості. Системний аналіз і результати експериментальної частини дозволили сформулювати наступні узагальнюючі висновки:

1. Проведено теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення творчості, що дозволило визначити творчу особистість як інтегративну систему, що характеризується особливим поєднанням когнітивних, мотиваційних та емоційно-вольових властивостей. Доведено, що креативність не є ізольованою здатністю, а функціонує як складний феномен, що залежить від загального рівня інтелекту, особистісних установок та середовища.

2. Визначено ключові компоненти структури творчої особистості. Серед когнітивних особливостей домінуючою є дивергентне мислення (здатність генерувати безліч ідей, гнучкість, оригінальність, деталізація). Серед мотиваційних – висока пізнавальна потреба, внутрішня мотивація діяльності, прагнення до самоактуалізації та досягнення успіху. Емоційно-вольові компоненти включають незалежність суджень, нонконформізм, високу толерантність до невизначеності та готовність до ризику.

3. Емпіричне дослідження підтвердило гіпотезу про наявність значущих кореляційних зв’язків між рівнем розвитку креативності та певними психологічними рисами. Зокрема, статистично підтверджено, що особи з високим рівнем креативності демонструють вищі показники відкритості до нового досвіду, самостійності, емпатії та нижчий рівень конформності та

уникаючої поведінки. Це свідчить про те, що творчість є невід'ємною частиною зрілої, психологічно стійкої та самодостатньої особистості.

4. Виявлено, що низькі показники креативності у досліджуваній вибірці пов'язані з наявністю психологічних бар'єрів, таких як страх помилки, побоювання критики та виражена тривожність. Ці чинники гальмують процес генерації нових ідей та вимагають окремої уваги у практичній психологічній роботі.

5. На основі отриманих результатів розроблено практичні рекомендації та програму розвитку креативного потенціалу. Рекомендований комплекс включає методики стимулювання дивергентного мислення (наприклад, мозковий штурм, синектика), а також тренінги, спрямовані на підвищення самооцінки, зниження тривожності та формування навичок рефлексії, що є необхідною умовою для творчого самовираження.

6. Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих даних та розробленої програми у освітньому процесі (психологічних та педагогічних спеціальностей) для цілеспрямованого формування творчої особистості та її адаптації до вимог сучасного інноваційного середовища.

7. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні динаміки творчих здібностей у різних вікових групах, порівнянні психологічних особливостей творчих особистостей, що реалізуються у різних професійних сферах (наука, мистецтво, бізнес), а також у детальнішому дослідженні впливу цифрового середовища на розвиток креативності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Amabile T. M. Componential theory of creativity. Harvard business school working paper. 2012. No. 12-096
2. Amabile, T. M. The Social Psychology of Creativity. New York: Springer&Verlag, 1983
3. Csikszentmihalyi M. Creativity: flow and the psychology of discovery and invention. New york: harper/ccjllins. 1996. P. 107–126
4. Ellis Paul Torrance (research on creativity) - psynso. Psynso. URL: https://psynso.com/ellis-paul-torrance-research-creativity/?utm
5. Gabora L. Honing theory: a complex systems framework for creativity. 2019. URL: https://doi.org/10.48550/arXiv.1610.02484
6. Maslow A. Creativity in self-actualizing people. in toward a psychology of being. 2nd ed. New York : NY: Van Nos/Trand Reinhold Company, 1968.
7. Parrington J. Mind Shift: how culture transformed the human brain. Oxford academic. creativity and imagination. 2021. P. 140–154. URL: https://doi.org/10.1093/oso/9780198801634.003.0010
8. Rigopouli K., Kotsifakos D., Psaromiligkos Y. Vygotsky's creativity options and ideas in 21st-century technology-enhanced learning design. Education sciences. 2025. Vol. 15, no. 2. P. 257. URL: https://doi.org/10.3390/educsci15020257
9. Ryabovol L. Creativity as a subject of psychological and pedagogical research of domestic scientists. Academic notes series pedagogical science. 2020. Vol. 1, no. 190. P. 42–47. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-42-47
10. Shevchenko S., Varina H. Психологічні чинники прояву особистісної креативності в юнацькому віці. Дніпровський науковий часопис публічного управління психології права. 2023. № 6. С. 126–131. URL: https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.6.20

11. Sternberg R. J. Investment theory of creativity. URL: https://www.robertjsternberg.com/investment-theory-of-creativity?utm

12. Sternberg R. J., Grigorenko E. Guilford's structure of intellect model and model of creativity: contributions and limitations. Creativity research journal. Vol. 13, no. 3. P. 309–316. URL: https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_08

13. Sternberg R., Kaufman J. Human abilities. Annual review of psychology. 1998. Vol. 49. P. 479–502. URL: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.479

14. Torrance Test of Creative Thinking: the question of its construct validity / L. S. Almeida et al. Thinking skills and creativity. Vol. 3. P. 53–58. URL: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.03.003

15. Torrance tests of creative thinking. Scholarly Community Encyclopedia. URL: https://encyclopedia.pub/entry/31056?utm

16. Vygotsky L. S. Imagination and creativity in childhood. Journal of East European psychology. 2004. Vol. 42, no. 1. P. 7–97.

17. Wadaani M. R. Teaching for creativity as human development toward self-actualization: the essence of authentic learning and optimal growth for all students. Creative education. 2015. Vol.06, No.07

18. Wallas' four-stage model of the creative process: more than meets the eye?. Creativity research journal. 2015. Vol. 27, no. 4. P. 342–352. URL: https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1087277

19. What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: a comprehensive review / A. M. A. Alabbasi et al. Front Psychol. 2022. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1000385

20. Біла І. Психологічна характеристика творчої діяльності в сучасних умовах. Збірник наукових праць К-ПНУ імені івана огієнка, інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН україни. С. 64–75

21. Бондаренко В. В. Особливості творчої особистості / Бондаренко В. В. // Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я (MicroCAD–2010) : тези доп. 18-ї міжнар. наук.-практ. конф., [12-14 травня

2010 р.] : у 4 ч. Ч. 3 / ред. Л. Л. Товажнянський ; Нац. тех. ун-т «Харків. політехн. ін-т» [та ін.]. – Харків : НТУ «ХПІ», 2010. – С. 247

22. Вороніна К. Сучасні теорії творчості. Актуальні проблеми психології. Т. 12. Психологія творчості, № 15. Ч. ІІ. С. 88–94

23. Діагностичний тест П. Торренса. Vseosvita. URL: https://vseosvita.ua/library/diahnostychnyi-test-p-torrensa-673165.html?utm

24. Захаров Є. В. Філософський аналіз креативності людини як чинника економічної діяльності (через феномен креативної економіки). Культурологічний альманах. 2024. Т. 3, № 11. URL: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.3.24

25. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

26. Карпенко В. В. Психологічні засоби стимуляції творчості / В. В. Карпенко // Науковий вісник Львівського державного універ ситету внут рішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць; гол. ред. М. Й. Ва рій. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – Вип. 2. – С. 66–79.

27. Карпенко Н. А. Зміст та структура творчого потенціалу особистості / Н. А. Карпенко // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць; гол. ред. В. Середа. – Львів: ЛьвДУВС, 2014. – Вип. 1. – С. 52–65

28. Католик Г., Калька Н. Психологія особистості (в схемах, презентаціях і таблицях): навчальний посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2022. 158 с.

29. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посібник для вищих навч. закладів / В. В. Клименко; Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Украї на». – К.: Центр навч. літератури, 2006. – 480 с.

30. Креативне мислення як інструмент розвитку успішної особистості під час навчання у зво: збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю. Одеса: Університет Ушинського, 2025. 297 с.

31. Кузнецова Н. Б. Творчість та креативність: багатоаспектний контент. Modern Economics. 2019. № 14(2019). С. 110-114. DOI: https://doi.org/10.31521/modecon.V14(2019)-18

32. Лукомська Ю. Психологічні підходи до проблеми креативності. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. 2012. № 17

33. Михалюк А. Творчість та інновація: сучасний контент. Educological discourse. 2021. Т. 3, № 34. С. 32–45

34. Міщиха Л. Творче мислення особистості: психологічний дискурс. Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки. 2018. Т. 1, № 3

35. Павленко В.В. Креативність: сутнісна характеристика поняття / В.В. Павленко // Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал] / академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». – Житомир, 2016. – Вип. 11. – 154 с. – С.120–131

36. Павленко В.В. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 264 с.

37. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 145 с.

38. Психологія творчості: конспект лекцій / уклад. О. А. Кривопишина. – Суми: Вид-во СумДУ, 2009. – 81 с.

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

40. Психологія творчості: навч. посібник для пед. вищ. навч. закладів / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Ін-т психології, Каф. заг. і диференціальної психології; авт.-уклад. Ю. Г. Черножук. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. – 182 с.

41. Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти: збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю. Одеса: Університет Ушинського, 2025. 511 с.

42. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.

43. Сидоренко Ж. В. Природа творчості та психологічні аспекти творчої особистості / Ж. В. Сидоренко // Наукові конференції ВНТУ IX МНПК “Гуманізм та освіта”. – Вінниця, 2008. – Режим доступу : // http://conf.vstu.edu.ua/humed/2008/txt/Sidorenko1.php

44. Сисоєва С. О. Соціальні, психологічні та педагогічні підходи до визначення творчої особистості. Наукові записки. 2016. С. 23–56

45. Сідельнікова В. К. Психологічні особливості творчої особистості. Моделі життєтворчості особистості у сучасних соціокультурних контекстах : матеріали наук.-практ. on-line конф., Харків, 16 жовт. 2025 р. / Харків. нац. пед.ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за ред. Т. П. Танько, І. І. Дорожко, О. Є. Малихіної. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 133.

46. Ткаченко М. С., Бабчук М. І. Соціально-психологічні засади комунікативної креативності. Ментальне здоров’я. 2024. № 2. С. 70–73. URL: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-2-11

47. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посібник / О. Л. Туриніна. –К.: МАУП, 2007. – 160 с.

48. Холоденко В. О. Творчий потенціал особистості: зміст, структура та передумови успішної реалізації у мистецькій освіті. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2019. № 26. С. 22–26

49. Хупавцева Н. Проблема креативності особистостіта механізми її прояву. Український науковий журнал «ОСВІТА РЕГІОНУ». С. 207

50. Чиж О. Ф. Креативність як ресурсний потенціал особистості в дорослому віці. Наукові записки. серія: психологія. 2025. Т. 2. С. 171–176. URL: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-24

51. Чуба О. Є. Формування креативності студентів як психологопедагогічна проблема / О. Є. Чуба // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. пр.] / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 12: Проблеми психології творчості, Вип. 7. – С. 318-323

52. Швай Р. І. Гуманістичні теорії творчості. URL: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/SHVAY.php

53. Шрагіна Л.І. Технологія розвитку креативності. К.: Шк. Світ. 2010. 160 с. URL:https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/223f436a-24c0-4088-be54-871870ccfdd0/content

54. Шрагіна Л.І. Л. С. Виготський: «кристалізація» уяви як процес створення культури людства. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : Збірник статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2–3. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 91-105. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2021/zahal_psy_lib/%D0%92%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9_2020_%D0%92%D0%B8%D0%BF.2-3.pdf

55. Шрагіна Л.І. Творча особистість як системоутворюючий фактор сучасного суспільства. Зб. матеріалів роботи XXIII Міжнародної науково-практичної конференції «Наукові проблеми господарювання на макро-, мезо- та мікроекономічному рівнях» Одеського національного економічного університету, 24-25 квітня 2025р. Одеса: ОНЕУ, 2025. С. 51-52. URL: http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/19353

56. Шрагіна Л.І. Теорія рішення винахідницьких завдань як методологічна основа педагогічної творчості. Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти: збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції з

міжнародною участю. Одеса : Університет Ушинського, 07 квітня 2025 р. С. 471- 474. URL: http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/19350

57. Шрагіна Л.І. Тренінг активізації креативного потенціалу особистості студента на основі теорії рішення винахідницьких задач. Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, Україна, 4–5 вересня 2020 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С.85-89.

58. Яременко Л. Креативність як творчість: спільне та відмінне. Вища освіта України. 2010. Т. 4. С. 117–123

59. Яцюк М. Когнітивний компонент креативності особистості юнацького віку. № 2: науковий вісник вінницької академії безперервної освіти. серія «педагогіка. психологія». 2022. URL: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2022-2.08

60. Яцюрик А. Вивчення феномена креативності в зарубіжній психології. № 20 (2013): проблеми сучасної психології. URL: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-20.%p