Шелег Тетяна Володимирівна

# ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

# РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО «Я» ДИТИНИ

2013

УДК **159.924.24**

ББК-

Друкується за рішенням науково-технічної ради
Національного центру «Мала академія наук України» Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та Національної академії наук України
(протокол № ... від 2013 року)

Рецензенти:
**Коновальчук В.І**. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників

**Біла О.Г. -** кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького.

Шелег Т.В. Психологічні аспекти розвитку творчого «Я» дитини: науково-методичний посібник.– К. : ТОВ „СІТІПРИНТ”, 2013. – 126 с.

У посібнику аналізується поняття творчості та креативності як проявів творчого Я, обґрунтовується їх значущість для гармонійного розвитку особистості та її життєтворчості. Розглядається вплив системи освіти на розвиток творчого Я дитини, та пропонується варіант оптимізації розвитку креативності у навчальному процесі.

**УДК 159.924.24**
**ББК**
ISBN

**ЗМІСТ**

Передмова……4
Концепт творчості у вітчизняній та зарубіжній психології……...5
Концепція творчого Я А.Адлера…….24
Творче Я у контексті самоактуалізації та життєтворчості……..27
Креативність як прояв творчого Я……...41
Розвиток творчого Я в онтогенезі……47
Життєстійкість……...55
Інтрапсихічні детермінанти розвитку творчого Я дитини……60
Роль освітнього процесу у розвитку творчого Я……77
Розвиток креативності на уроках англійської мови……...93
Висновки……..113
Список літератури……..116

## Передмова

Розвиток творчого Я людини охоплює усі аспекти людського існування, оскільки саме здатність людини творити відрізняє її від тварин. Створений зусиллями людини світ, як зовнішній та і внутрішній, є незаперечним проявом функціонування творчого Я. Здатність до творчості – це запорука прогресивного розвитку суспільства. У цьому контексті важливості набуває така людська властивість як креативність, унікальна здатність особистості неординарно підходити до вирішення проблем, повсякденної роботи і навіть устрою власного життя. Прослідкувавши шлях розвитку дитячої креативності, ми виявили, що вона є важливою базовою якістю для життєтворчості як найвищого прояву творчого Я.

Створення сприятливих умов для розкриття особистісного потенціалу дитини є важливим завданням сім'ї та освітнього закладу. Багато вітчизняних та зарубіжних досліджень пронизані ідеєю необхідності розвитку творчих здібностей, творчого мислення як запоруки успішної самореалізації особистості. На нашу думку, прогресивне суспільство – це суспільство щасливих людей, що можуть безперешкодно реалізовувати свій особистісний, зокрема і творчий потенціал.

У цьому посібнику читач знайде відповіді на питання щодо впливу батьків у ранньому віці та шкільного навчального процесу на розвиток творчого Я, а також можливі наслідки такого впливу. Аналіз інтрапсихічних детермінант розвитку творчого Я дасть можливість ширше осягнути природу дитячої креативності та її значення для становлення особистості. Посібник адресований усім, хто усвідомлює важливість виховання людини-творця, а не людини-виконавця.

## Концепт творчості у вітчизняній та зарубіжній психології

Здатність людини до творчої діяльності в умовах стрімких змін світу є необхідною задля успішного розвитку суспільства: «Коли наукові відкриття та винаходи збільшуються, як нам повідомляють, в геометричній прогресії, пасивна і культурно обмежена людина не може впоратися зі зростаючим потоком запитань і проблем. Якщо окремі індивіди, групи людей і цілі нації не зможуть уявити, придумати і творчо переглянути, як по-новому підійти до цих складних змін, то ми загинемо» (К. Роджерс). Тож вітальність здатності до творчої діяльності є очевидною.

Великий науковий інтерес психологів до вивчення творчості зумовив появу нової галузі у психологічній науці – психології творчості, що досліджує наукові відкриття, винаходи, створення творів мистецтв, психологічні процеси творчої діяльності людей у науці, літературі, музиці, образотворчому і сценічному мистецтві.

Поняття творчості повязане зі складнощами його дослідження. Влучною метафорою їх описує Л.Е. Панкратова «проблема творчості – одна з тих, які в філософії є вічними, відповідь на питання: чому і як? – дати неможливо, адже на кожному крутому віражі розвитку філософської думки вона повертається то однією, то іншою зі своїх незліченних граней» [38, с. 44].

Не дивлячись на довготривале дослідження творчості, недостатньо вивченими залишаються питання про джерела та детермінанти творчості, взаємозвязок особистості творця та творчого продукту. Деякі аспекти цих проблем були охоплені у наукових розвідках представників різних психологічних шкіл, проте єдиного уявлення щодо творчого процесу, умов творчої самореалізації досягнуто не було.

Поняття творчості у вітчизняній психології розглядалося здебільшого через призму обдарованості, здібностей, таланту.

С.Рубінштейн у своїх дослідженнях робив акцент на тому, якою мірою творчість є свідомою працею. Він вважав, що раптовість великих відкриттів не можна заперечувати; але їхнє джерело – не «інтуїція», не своєрідне «осяяння», що виникає без будь-якої праці. Це явище являє собою лише своєрідну критичну точку, що різко впадає в очі і відмежовує розв'язане завдання від нерозв'язаного. Перехід через цю точку стрибкоподібний. Раптовий «інтуїтивний» характер творчої діяльності частіше за все спостерігається там, де гіпотетичний розв'язок очевидніший, ніж шляхи і методи, що ведуть до нього. Це своєрідне передбачення підсумку мисленнєвої праці, яка ще має бути виконана. Але там, де існує розроблена методика мислення, мисленнєва діяльність уявляється зазвичай систематичною і саме передбачення – це зазвичай продукт тривалої попередньої свідомої праці. Звідси висновок: «Творча діяльність – це творча праця». Дослідник також наголошував на необхідності вивчення особистості не лише як активного, але і як творчого суб'єкта діяльності [48].

Б.Теплов стверджував, що вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні задатки, але не здібності, які створюються у діяльності, і рушійною силою їхнього розвитку є боротьба протиріч. Окремі здібності ще не визначають успішності виконання діяльності – лише їх поєднання. Сукупність здібностей і є обдарованість. Поняття обдарованості характеризує суб'єкта не з кількісного, а з якісного боку, який, звичайно, має і кількісну сторону. Вивчаючи психологічні особливості творчого мислення, Б.Теплов визначає його зміст через такі властивості розуму, як: системність,самостійність, гнучкість, критичність, логічність, прогностичність, реактивність [18, с. 28].

За Д.Богоявленською, найважливішою характеристикою творчого процесу є інтелектуальна ініціатива (тобто продовження інтелектуальної активності за межами ситуативної заданості), не зумовлена ні практичними потребами, ні суб'єктивною негативною оцінкою праці [18, с. 28] .

Я.Пономарьов трактував творчість у широкому значенні як процес взаємодії, що веде до розвитку. Під творчими здібностями розумів здатність розпізнавати і асимілювати побічний продукт, що виникає в процесі діяльності і не має прямого відношення до мети. Таким чином, науковець заперечував поняття «творча діяльність», адже будь-яка діяльність передбачає відповідність її мети результату. Я.Пономарьов запропонував структурно-рівневий підхід. Дослідник виокремлював чотири фази (стадії) творчого процесу.

Перша фаза (свідома робота) – підготовка (особливий діяльний стан як передумова інтуїтивного осягнення нової ідеї).

Друга фаза (несвідома робота) — дозрівання (несвідома праця над проблемою, інкубація спрямовуючої ідеї).

Третя фаза (перехід несвідомого у свідомість) – натхнення (внаслідок несвідомої роботи у свідомість надходить ідея про розв'язок, спочатку гіпотетично, як принцип, задум).

Четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її кінцеве оформлення та перевірка.

Таким чином, центральною ланкою механізму творчості у науковця є факт взаємодії свідомого та несвідомого. Я.Пономарьов установив, що розв'язання будь-якого творчого завдання відбувається на нижчому (часто інтуїтивному) структурному рівні, ніж постановка [18, с. 29 ].

Сучасний український вчений В.Роменець розглядає творчість у контексті вчинку. Вчений виступав проти інтелектуалізації творчості, ототожнення її з мисленням. Психологічним механізмом творчості вважав трансдукцію – перехід із суб'єктивно-психічної (від задуму) до матеріально-речової (втіленої у певному предметі задуму) системи. Цей перехід автор трактує як вчинок особистості. Також В.Роменець розробив модель розгортання творчих можливостей людини від раннього дитинства до зрілого віку. Вчений вважав, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість виявляється її неповторна індивідуальність.

Згідно з В.Роменцем, найважливішою передумовою творчості є деструктивна діяльність. За допомогою неї людина пізнає міру піддатливості оточуючого її світу предметів, явищ, подій. В основі ж творчості лежить механізм зіставлення двох подій – принципове зближення віддалених і таке ж розмежування близьких. В.Роменець вказував на такі особливості творчості:

1) творчість передбачає наявність яскраво вираженої самоорганізації особистості;

2) у творчості виявляється її найважливіша функція – комунікативність, адже автор твору призначає його іншим людям (у ньому творець виражає певну ідею і хоче передати її іншій людині);

3) аксіологічний (ціннісний) аспект творчості – поза ціннісним аспектом творчість втрачає сенс; цінність творчості у позитивній продуктивності творця;

4) причинна зумовленість творчості – у творчій діяльності людина прагне реалізувати свою свободу [ 18, с. 29].

В.Моляко під творчістю розуміє процес, що суб'єктивно переживається як нове. Творчий потенціал він розглядає як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Творчий потенціал – це прихована від будь-якого зовнішнього спостереження система; навіть сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про наявність у людини творчого потенціалу можна вести мову лише на основі здійсненої нею діяльності (певний винахід, написана книга, картина, створений фільм тощо).

В.Моляко виділяє наступну структуру творчого потенціалу: задатки, нахили до чогось; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю

виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик, різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій. Згідно з дослідником, на сучасному етапі важливою є не лише художня, наукова, технічна творчість, але й творчість у щоденному житті та професійній діяльності (тобто володіння творчими вміннями, стратегіями і тактиками як інструментарієм діяльності). В.Моляко переконаний у необхідності впровадження психотехнології навчання творчості, творчого тренінгу навчальний процес та повсякденне життя [18, 30].

Біхевіористи вивчають творчість з позиції поведінкової схеми «стимул-реакція». Вони недооцінювали та ігнорували значимість процесів свідомості, зокрема і творчості. Наприклад, В.Бехтерєв розглядав творчість з точки зору рефлексології, трактуючи творчу ситуацію як подразник, а творчість – як реакцію на нього, що супроводжується зняттям напруги. Він вважав, що запорукою творчості є певний ступінь обдарованості та виховання спрямоване на розвиток навичок праці. Останнє розвиває схильність до виявлення природної обдарованості, внаслідок чого виникає прагнення до творчої діяльності [18, 30].

Такі ідеї В.Бехтерєва поділяли прихильники школи І.Павлова (В.Савич, В.Курбатов, О.Ферсман та ін.). Творчість, на їхню думку, є утворенням нових умовних рефлексів за допомогою раніше набутих зв'язків. Вдале розв'язання творчого завдання призводить до зменшення внутрішньої напруги творця, а подальша позитивна реакція оточуючих щодо творчого продукту створює сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу особистості [18, 31].

Погляд гештальтпсихологів на творчість зводився до виникнення нових ідей та уявлень на основі інтуїтивного осягнення проблеми. Центральною ланкою творчості вважають інсайт, що дає змогу сприймати певний предмет чи явище з іншої точки зору. Це відрізняє творче мислення від нетворчого [14].

Важливе значення для поясненні творчості у гештальтпсихології має так званий ефект Б.Зейгарник (феномен незакінченої дії), суть якого полягає в тому, що людина краще запам'ятовує незавершену дію. Вона утримується у мимовільній пам’яті, тому не відбувається розрядки напруженості, що виникла на початку дії. Цим можна пояснити прагнення людини до реалізації певного задуму, плану, до творчості як до завершення гештальту. Однак у гештальтпсихології недооцінюється роль активності і минулого досвіду суб'єкта в процесі вирішення творчих завдань, вважаючи виникнення певного рішення результатом процесів утворення «хороших гештальтів» в «психологічному полі», що складається«тут і тепер» [9].

Акцент на несвідомому елементі людської творчої діяльності та її мотивації ставиться у психоаналізі. Так З. Фрейд вбачав джерело мистецтва в індивідуальному несвідомому, вважаючи творчу активність результатом сублімації статевого потягу у соціально прийнятну форму діяльності. Поширивши свій науковий інтерес на питання творчості, психоаналітики почали розглядати його як відображення незадоволених бажань, які людина не хоче усвідомлювати, тому вони витісняються у сферу несвідомого.

Поет у творчості вивільняє свої несвідомі потяги через захисні механізми перенесення або заміщення, переносячи досвід пережитих афектів на ситуації реального життя. Наприклад, М.В.Гоголь також стверджував, що він позбувався власних недоліків і деструктивних потягів, наділяючи ними героїв своїх творів. На думку Р.Мюллер-Фрейенфельс, В. Шекспір і Ф. Достоєвский не стали злочинцями, оскільки зображували убивць у своїх творах і таким чином відреаговували свої злочинні схильності. Прихильники психоаналізу вважають, що у основі мистецтва лежать завжди несвідомі і витіснені сексуальні потяги і бажання, що суперечать моральним та культурним нормам. Саме сексуальні потяги, за вченням психоаналізу, складають основний резервуар несвідомого, і той перерозподіл фондів психічної енергії, який відбувається у мистецтві, є по суті сублімацією

сексуальної енергії, тобто спрямуванням її від безпосередньо сексуальних цілей і перетворенням у творчість [15, с. 98].

Це своєрідне вивільнення душевної енергії, що приносить полегшення. Деякою мірою творчість допомагає не впасти в невроз, проте тут не йдеться про залагодження конфлікту з несвідомим. Психологічні захисти створюють ілюзію, допомагаючи тимчасово зняти напругу, пов'язану з конфліктом, але не усувають його. Якщо першопричина конфлікту не буде знайдена і усвідомлена, вони спрацьовуватимуть щоразу у ситуаціях, що супроводжуються тими ж емоціями. Переживання, які «пробуджує у письменника старі спогади, здебільшого відносяться до дитячих переживань, вони і знаходять своє вираження у творі ... Творчість, як «сон наяву», є продовженням і заміною старої дитячої гри » [15, с. 93].

Є. Бассін зазначає, що за допомогою художньої форми художник висловлює власне ставлення до світу. Форма робить зворотний вплив на автора твору, гармонізуючи його емоційну сферу. Тобто автор створює художній твір, щоб вирішити поставлене перед ним завдання, художній твір – це і є її рішення, тому внутрішній конфлікт виявляється вичерпаний [7].

За З.Фрейдом стан художника може полегшитися в силу актуалізації психологічного захисту сублімації, проте, за умови багаторазового повторення ситуації з подібним внутрішнім конфліктом та емоційними переживаннями, цей захисний механізм може закріпитися, що призведе до ригідності, негнучкості психіки, нездатності реагувати на той же подразник по-іншому. У такому випадку терапевтичну дію творчості можна поставити під сумнів.

Категоричність З.Фрейда стосовно передбачуваності людського розвитку, що грунтується на відреагуванні ранніх дитячих переживань, зокрема Едипового комплексу, упродовж всього життя не поділяли його послідовники. Згідно з його поглядами, творчість є фіксованою на минулому.

К. Юнг вважав, що джерелом творчості є колективне несвідоме, а творчий процес полягає у несвідомому оживленні архетипу [69].

Ми не повністю поділяємо таку позицію основоположника психоаналізу, адже пояснення мистецтва лише подіями особистого життя буде однобоким, неповним, спрощеним, оскільки братиметься до уваги лише сфера несвідомого. З метою більш глибокого дослідження феномену творчості мають братися до уваги усі її аспекти – і свідомі, і несвідомі. Водночас недоцільно применшувати значення несвідомих механізмів у творчості, саме тих, що повязані з дитинством. Вони є оригінальними характеристиками власне творця, саме від них залежить характер та специфіка його творчості.

Л.Виготський, аналізуючи психоаналітичну теорією відмічає цінність деяких її положень, зокрема залучення несвідомого до дослідження творчості, що дає змогу розширити, глибше осягнути її. Водночас дослідник відмічав необхідність врахування не тільки несвідомої, а й свідомої сфери, причому остання має розглядатися не як пасивний, а самостійний та активний чинник людської діяльності [15, с.106].

Л.Виготський наголошує, що «обмежуючись аналізом процесів, які відбуваються у свідомості, ми навряд чи знайдемо відповідь на найголовніші питання психології творчості. Ні у поета, ні у читача не зуміємо ми довідатися, в чому полягає сутність того переживання, яке пов'язує їх з мистецтвом, та, як легко помітити, найістотніша сторона мистецтва полягає в тому, що і процеси його створення, і процеси користування ним виявляються ніби незрозумілими, такими, що не піддаються поясненню, прихованими від свідомості тих, хто має з ними справу». Причини художнього ефекту приховані в несвідомому, вивчення якого дасть можливість детальніше дослідити питання творчості. Дослідник пояснює, що несвідоме стає предметом дослідження психологів через аналіз його прояву у психіці. Процеси, що починаються у несвідомому, часто продовжуються у свідомості, водночас свідоме може витіснятися у сферу підсвідомого. Тобто існує живий динамічний зв'язок між цими сферами людської свідомості. Несвідоме впливає на вчинки, виявляється в поведінці, і за цими проявами можна розпізнати його та вивчити закони, що ним керують [15, с.110].

Дослідження несвідомого можливе за умови аналізу об'єктивних та достовірних фактів, у яких воно проявляється. Л.Виготський вважає, що найяскравіший прояв несвідомих процесів спостерігається у творах мистецтва.

Результатом творчої діяльності може бути створення не лише нових матеріальних, а й духовних цінностей. Особистісний аспект творчого процесу передбачає наявність у творця здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється новий, оригінальний, унікальний продукт. У полі зору науковців виявилися такі характеристики творця як уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової активності, потреба у розкритті і розширенні власних творчих можливостей, потреба особистості в само актуалізації [52].

Варто відмітити, що у творчості особлива роль відводиться інсайту, натхненню, осяянню, що є характерними для «пік переживання» у теорії самоактуалізації .

Представники гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс) зосередили увагу на особистості творця, вважаючи мотивом і головною рушійною силою творчості потребу людини в самоактуалізації, що передбачає повну та вільну реалізацію закладеного природою потенціалу.

К.Роджерс вважає, що «немає істотної різниці у творчості при створенні картини, літературного твору, симфонії, винаході нових знарядь вбивства, розвитку наукової теорії, пошуку нових особливостей в людських відносинах або створенні нових граней власної особистості, як в психотерапії. «Творчий характер мають, за нашим визначенням, дії дитини, що створює зі своїми товаришами нову гру; Ейнштейна, який формулює теорію відносності; домогосподарки, яка готує новий соус для м'яса, молодого автора, який пише свій перший роман. Ми не намагаємося розташувати їх дії в якійсь послідовності як більш чи менш творчі» [44].

Тобто творчість можна вважати універсальною рисою, не дивлячись на те, що різняться її продукти. Творчість – діяльність, результатом якої є

створення нових матеріальних і духовних цінностей. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [52].

Очевидно, що новизною вирізняються винаходи, твори мистецтва, продукти творчості що мають культурну чи суспільну значимість. Творець таких продуктів є людиною творчо обдарованою, талановитою, геніальною, більшість людей стають свідками вираження його творчого потенціалу, мають можливість оцінити його.

Однак вираження творчого потенціалу може проходити не так яскраво, латентно, проявляючись у щоденній творчій діяльності – написання дитиною творів у школі, статті – студентом, вигадування повчальної казки бабусею, приготування страви шеф-кухарем, а у широкому сенсі – створення своєї особистості, організація свого життя. У силу відмінності їх семантики ми не можемо поставити знак рівності між цими двома видами творчості, хоча їх спільною рисою є своєрідність підходу до створення продукту. Не кожна людина може створювати мистецькі твори чи винаходи, але кожна здійснює безліч творчих актів упродовж життя, які не є значущими для суспільства, їх результат часто відображається у духовній сфері людини.

Російські психологи, зокрема Є.Яковлєва, використовують слово *«творческость»*, для позначення своєрідності реалізації людиною власної індивідуальності, що відображає унікальність кожної окремої людини. Нам імпонує підхід учених до розмежування понять *творческость* [70] та *творчество* (як варіанти перекладу англійського терміну *creativity)*, однак ми не зможемо скористатися вищезазначеним терміном в українській мові через труднощі його перекладу з російської мови. Більш адекватним для позначення такої універсальної, але водночас унікальної для кожного творчості, та здатності творити ми вважаємо термін *креативність.*

Поняття креативність увійшло у термінологічний апарат вітчизняної психології з зарубіжної психологічної науки та трактується зазвичай як

творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому та / або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення.

Тема креативності у сучасному суспільстві та науці досить актуальна, що зумовлює появу великої кількості визначень та трактувань цього поняття, проте досі не існує уніфікованого погляду на природу цієї людської властивості. Такий стан речей зумовлений не лише парадигмою трактувань креативності, а ще й специфікою перекладу та інтерпретації слова creativity.

Слово «creativity» у перекладі з англійської означає 1) творча діяльність, творчість 2) креативність, творчі здібності. Тобто семантика слова охоплює і діяльність людини по створенню нового продукту, і її здатність робити це. Як наслідок у англійській мові людину називають *creative* (творчою) незалежно від того як її *creativity* проявляється – у створенні соціально значущого продукту (художній, літературний твір, винахід) чи у творчому підході до вирішення проблем, що базується на нестандартному, нетрадиційному мисленні.

В українській мові поняття «творчий» та «креативний» функціонують паралельно. *Творчий* найчастіше застосовується по відношенню до художників, письменників, поетів, людей, що реалізують свій талант через мистецтво. *Креативний* – це також творчий, але у іншій сфері діяльності, не пов’язаній з мистецтвом. Креативність як здатність до нестереотипного мислення та сприйняття входить в структуру обдарованості (зокрема інтелектуальної) як незалежний фактор та характерна і для творчих, і для креативних людей. Креативність пересічної людини може проявлятися у способі її життя, створенні моделей одягу, приготуванні їжі, вихованні дітей.

Американськими науковцями креативність визначається як

1) психічна діяльність, що здійснюється у ситуаціях, де немає заздалегідь правильного рішення чи відповіді;

2) процес розробки нових, незвичайних чи унікальних ідей;

3) здатність до мислення, що характеризується високим ступенем новизни та оригінальності, дивергентним мисленням та прийняття ризику 4)генерація нових, корисних ідей [80].

Спочатку креативність стосувалася створення культурно значимих продуктів геніями (Т.Едісон, М.Кюрі, С.Джобс). Останнім часом акценти з цього феномену (іноді його називають"Big-C"- *велика креативність*) змістилися на щоденну креативність ("little-c"), процес, що характерний для кожної людини [80].

Таким чином, людина володіє здатністю творити, є потенційно творчою, що передбачає існування у людини певних універсальних властивостей, творчих здібностей.

А. Маслоу проводить грань між проявами креативності та обдарованості. Дослідник вважає здатність до креативності вродженою, універсальною для усіх людей і не пов’язує її з наявністю певних талантів. У зв’язку з цим А.Маслоу відділяє "особливий творчий талант" від "творчих здібностей до самоактуалізації", які більшою мірою є похідними від самої особистості і які активно проявляються в повсякденному житті, наприклад, в певній установці. Творчість самоактуалізації можна визначити як схильність до всього підходити творчо (наприклад, до домашнього господарства, викладання і т.п.), що породжується не системою подавлення заборонених імпульсів, бажань, чи цензури над ними. Вона нагадує творчість щасливих дітей, що живуть в сприятливих умовах – експресивну, спонтанну, невимушену [ 90].

Особливості творчого мислення, що є важливим фактором творчості вивчалися у контексті когнітивної психології (Дж.Гілфорд, Р.Стернберг, С.Меднік). Дж. Гілфордом введені поняття «дивергентное мислення» і «креативність», які з 1950р. стали використовуватися психологами як синоніми. Він вказує, що «творчий потенціал може бути визначений як сукупність здібностей та інших рис, які сприяють успішному творчому

мисленню» [83, 96]. В основі його концепції лежить принципова відмінність між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенції.

Конвергентне мислення характеризується синтезом інформації та знань, що зосереджені на вирішенні проблеми. Таке мислення часто пов'язано з вирішенням завдань, які мають єдиний правильний варіант розв'язку.

Дивергентне мисленнях характеризується процесом "руху в різніх напрямках", множинністю ідей з метою охоплення різних аспектів, що стосуються певної проблеми. Таке мислення часто пов'язане з творчістю, оскільки передбачає генерування нових ідей та рішень [37].

На основі власних досліджень О.Григоренко встановила, що на ранніх стадіях вирішення завдання актуалізується дивергентне мислення, а на пізніших – конвергентне мислення. Це свідчить про взаємодоповнюваність цілісного пізнавального процесу та особистісних властивостей при вирішенні задач [56].

У рамках концепції В. Петровського та О.Огнєва обгрунтовується ідея творчості як феномену активної неадаптивності, однієї з «форм єдиного циклу самоцінної активності людини – породження і відтворення себе як суб'єкта». Творчість трактується як процес розвитку особистості людини, що характеризується його самонародженням в якості суб'єкта новоутворення. Переживання "Я-творець" складається з таких стадій суб'єктогенезу:

1) Прийняття на себе відповідальності за непередбачуваний результат породження нового;
2) Переживання можливості реалізації існуючих варіантів майбутнього, що спонтанно складаються у ході дій –цілепокладання
3) Реалізація можливостей;
4) Оцінка результату як особистісно значущого новоутворення.

Дослідники зазначають: «... творчий акт лише тоді має в очах індивіда сенс, коли він виявляє в цьому акті свободу від будь-чиїх припущень і схем. Витоки творчості слід шукати не лише в прагненні індивіда «виплеснути

себе на полотно», а й у бажанні сказати про світ і про себе у світі ще ніким не сказане слово. Індивід неадаптивно формує свій новий образ Я на противагу очікуваному і нібито єдино можливому. Це – і самозаперечення. і саморозвиток [39].

С.Максимова пропонує гіпотетичну модель розвитку творчої активності особистості в онтогенезі. В основі цієї моделі лежить взаємодія неадаптивної та адаптивної форм творчої активності.

У результаті неадаптивної активності з'являється мета (ідея, розгляд проблеми і т. д.), а в результаті адаптивної відбувається її реалізація. С.Максимова відмічає, що спочатку творчість фактично вивчалася як адаптивна активність, підпорядкована меті експериментатора вирішити завдання, намалювати малюнок та ін. При цьому, як виявляється, у випробовуваних, що успішно справлялися з цим завданням, у ході його виконання завдання виникала неадаптивна активність, у результаті чого з’являлося рішення нестандартної задачі або оригінальний малюнок.

Підхід до творчості як сукупності неадаптивних і адаптивних проявів активності дозволяє обгрунтувати поняття творчого потенціалу та творчої реалізованості особистості, виявити динаміку, умови розвитку та реалізації творчої активності, вплив творчої реалізованості на соціальну успішність особистості [33].

До виникнення довільності в моменти, вільні від задоволення потреб, для дитини характерна спонтанна поведінка. Творчість дитини природна, вона визначається випадковістю і не свідчить про подальшу здібності дитини до творчості. Дорослі певним чином реагують на спонтанну активність дитини. Залежно від їхньої реакції ця активність або блокується або стає характеристикою особистості, що заключається у здатності породжувати нове, бути суб'єктом нового, тобто проявляється як креативність. Коли під час спонтанної діяльності дитина створює певний продукт, який хоч і не характеризується новизною чи значимістю, вона усвідомлює своє авторство. Відчуття своєї сили («Я можу»), натхнення спонукають знову і знову шукати

способів, щоб пережити його. Дитина починає вибирати «активність з непередбачуваним результатом» (В.Петровський), переходить на наступний щабель розвитку неадаптивності, що її В.Петровський називає «устремлінням». У концепції В.Петровського показано, що устремління проявляється у діях за умови відсутності «не можна», «повинен», «боюся» і т. д. Видається, що в міру зміцнення досвіду усвідомлення себе як суб'єкта нового устремління стає «конкурувати» з адаптивними детермінантами (хочу і повинен) і проявляється не тільки «завдяки» їх відсутності, а й «всупереч» (П. Кравчук). Таку форму розвитку устремління С.Максимова називає «творчою спрямованістю». Таким чином, розвиток творчої активності може бути представлений схемою: спонтанна активність -> устремління -> творча спрямованість [33].

Спонтанна активність властива усім дітям. Ступінь її вираженості залежить від фізіологічних особливостей, генів і ступеня задоволеності інших потреб.

Устремління з'являються у тих дітей, чия спонтанна активність адекватно сприймалася дорослими. Ступінь і особливості вираженості устремлінь залежать від характеру взаємодії дитини та дорослого в момент спонтанної активності. Для розвитку устремління важливими є позитивна реакція батьків на спонтанну активність дитини, уважне ставлення до неї і навіть просто присутність дорослого. Негативна ж реакція батьків блокує прояв спонтанної активності дитини, убиваючи творчість «у зародку», ще на стадії потенціалу, перешкоджаючи розвитку творчого Я.

Спрямованість як риса особистості з'являється, коли прагнення до невідомості (до новизни) починає домінувати серед інших мотивів особистості. Така людина називається креативною чи творчою [33].

С.Максимова розглядає творчість як особливий взаємозв'язок особистості творця, створеного ним продукту, творчого процессу його породження та власне продукту. При цьому творчість можна визначити як процес знаходження і реалізації нових можливостей власної активності, що

супроводжується почуттям натхнення і завершується створенням суб'єктивно нового продукту. Дослідниця трактує творчість в широкому сенсі слова, якщо в якості продукту виступає думка, почуття або вчинок. Якщо продуктом є твір науки чи мистецтва, йдеться про творчість у вузькому сенсі слова - науковому, художньому чи технічному. При цьому специфіка творчості, як в широкому сенсі слова, так і у вузькому, на відміну від виконавської діяльності, полягає в його неадаптивній природі. Інакше можна сказати, що творчість – це неадаптивна активність, втілена в продукті [33].

Здатність до адаптивної активності дозволяє людині втілити ідеї, тобто реалізувати свій творчий потенціал. Якщо ж рівень розвитку адаптивної активності низький, то людина ставить перед собою цілі, але не реалізує їх, породжує ідеї, але їх не втілює, бачить проблеми, але не вирішує їх, тобто її творчий потенціал не реалізується в рамках соціально прийнятної діяльності.

П. Торренс вивчав здатність до творчості через характеристики процесу, по ходу якого дитина стає чутливою до проблем, дефіциту або прогалин у знаннях, до поєднання різнопланової інформації, до дисгармонії навколишнього середовища, визначає ці проблеми, шукає їх рішення, висуває припущення і гіпотези про можливі рішеннях, перевіряє і перевіряє ці гіпотези, модифікує їх, знову перевіряє і остаточно обгрунтовує результати [41].

С.Меднік досліджував творчість у світлі асоціативної теорії і вважав, що суть креативності полягає у формуванні нових комбінацій асоціативних елементів, які повинні відповідати певним вимогам, пов'язаним з придатністю, корисністю і т.п. Він вважає, що у творчому процесі присутня як конвергентна, так і дивергентна складові. На думку С.Медніка, чим з більш віддалених областей узяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її рішення. Суть творчого рішення полягає у спроможності переборювати стереотипи на кінцевому етапі мисленнєвого синтезу [41].

Дж.Гілфорд виділив чотири основних параметри креативності:

1) оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;

2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

3) образна адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

4) семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованих ситуаціях.

Загальний інтелект не включається в структуру креативності [83].

Креативність включає в себе два взаємопов'язаних аспекти: діяльність по створенню продукту, отриманню нового результату (Т.Кудрявцев, С.Рубінштейн, М.Ярошевський та ін.) і процес досягнення результату, в якому реалізуються потреби і здібності, відбувається саморозвиток особистості (Л.Виготський).

На думку Р.Стернберга, креативність передбачає незалежність мислення від стереотипів і зовнішніх впливів, здатність самостійносамостійно ставитизавдання та автономно їх вирішувати, спроможність йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці навколишніх.

Р.Стернберг, провіши дослідження, спрямовані на визначення ролі аналітичних інтелектуальних здібностей у структурі креативності, виявив, що для проявів креативності необхідне творче середовище. Водночас дослідник відмічає, що мотивація може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності [56].

Судячи з результатів експерименту, що був проведений Н.Коганом, рівень інтелекту корелює з креативністю лише до певної межі, а надто високий інтелект може перешкоджати їй [41].

Складність, комплексність поняття творчості виправдовує існування різних підходів до його трактування та відсутність єдиної загальнопсихологічної парадигми. Різноаспектні дослідження творчості переконали дослідників, що вивчення творчості має інтегрувати в собі різні підходи: дослідження особистості творця, творчого продукту та творчого процесу.

Спостерігається поширення творчості та використання творчої активності і творчого потенціалу у багатьох професійних і громадських сферах: у бізнесі та рекламі (пошук нових ідей та технологій); в управлінні (креативний та адаптивний шлях організації підприємств); праві (визнання авторських прав та визначення творчого продукту); освіті (формуванні творчої особистості як нагальної потреби суспільства) [18, с. 35].

Творчість можна трактувати як 1) реалізацію таланту та 2) креативність. Тобто поняття творчості розширилося і у сучасній науці його повязують не лише з мистецтвом, художніми творами, а й з особистістю людини як об'єктом його творчих зусиль (Е. Фромм), «самотворчістю» (С.Рубінштейн), самостійним «будівництвом» системи взаємин зі світом (О.Леонтьєв), на основі чого була розроблена концепція життєтворчості.

У той час як кількість обдарованих людей у суспільстві відносно невелика, креативність можна розвинути у кожної особистості, що призведе до продуктивного розвитку суспільства та підвищення особистого задоволення життям кожного з його членів. Адже креативна особистість вирізняється гнучкістю, неординарністю, зокрема і в організації власного життя, життєтворчості. На думку М.Ярошевського, у XX столітті в умовах науково-технічної революції психологічна наука поступово відмовилась від презумпції унікальності творчого акту і творчої особистості; сформувалося переконання у всеосяжності творчих можливостей, притаманності їх усім людям, що лише актуалізуються різною мірою в різних умовах. Цей аспект творчості досить викликає особливий інтерес психологів, оскільки

життєтворчість пов’язана зі здатністю пересічної людини реалізувати творчий потенціал у організації власного життя [18, с. 36].

## Концепція творчого Я А.Адлера

Концепція творчого Я у індивідуальній психології А.Адлера дає підстави стверджувати, що кожна людина є потенційно творчою у відношенні до своєї особистості та життя, адже вона володіє особливою творчою силою, що стала притаманною людині завдяки еволюції. Люди володіють творчою силою, тому що вони – люди. Творче Я – активне начало людського життя, першопричина людського розвитку. Як і будь-яка першопричина, творча сила Я важко піддається опису. Ми можемо спостерігати її прояви, але не її саму. Це – щось середнє між стимульним впливом на людину і реакцією людини на цей стимул [67].

Творче Я детермінує формування людиною індивідуального життєвого стилю та власної особистості. Творча сила Я надає життю сенс, створює мету життя, засоби її досягнення, сприяє розвитку соціального інтересу, впливає на сприйняття, пам'ять, фантазії і сни. Завдяки їй кожна людина здатна свідомо та вільно створювати свій власний стиль життя, будувати життя, а також має бути відповідальною за свої дії та поведінку.

Життєвий стиль – це унікальна конфігурація особистісних рис, мотивів, когнітивних стилів і способів взаємодії з реальністю, що характерна для поведінки індивіда та забезпечує її сталість. Це творча реакція індивіда на досвід перших років свого життя, який у свою чергу впливає на сприйняття себе та світу, а отже і на емоції, мотиви та дії [3].

Стиль життя – це спосіб, який обирає особистість для вирішення (або уникнення) основних життєвих завдань на шляху до реалізації своєї мети. Одна людина може завдяки творчому Я знайти безліч способів вирішення проблеми та проявляти гнучкість при їх виборі. Інші – бачать лише один можливий варіант і жодного іншого.

У цьому сенсі досить ілюстративним видається «закон низького дверного отвору», описаний А.Адлером : «Якщо ви намагаєтеся пройти через дверний отвір в чотири фути висотою, у вас є два варіанти. Можна,

скориставшись творчою силою, пригнутися, наближаючись до дверей. Таким способом психологічно здорові люди вирішують більшість проблем. І навпаки, ударившись головою та впавши, людина знову постає перед вибором – вирішити цю проблему або ж продовжувати стукатися головою, як це зазвичай роблять невротики. Творча сила Я дозволяє обрати свій напрямок дій [81, с. 79].

А.Адлер ставить знак рівності між творчою силою та життєвою силою особистості. Завдяки творчій силі людина здатна прогнозувати, передбачати своє життя, адже це так само природно, як і дивитися вперед під час руху. Психічне життя означає направленість і рух до мети, яка визначається творчою силою Я, націленою на подолання соціальних проблем, що перешкоджають такому руху.

Припускаючи існування творчої сили, А.Адлер не заперечував впливу спадковості та оточення на формування особистості. Кожна дитина народжується з унікальними генетичними можливостями та у процесі життя набуває унікального соціального досвіду. Однак людина – це щось більше, ніж просто результат дії спадковості і навколишнього середовища.

«Спадковість лише наділяє людину певними здібностями. Середовище лише дає їй певні враження. Ці здібності та досвід, а також спосіб їх «переживання» – точніше, інтерпретація цих переживань – є свого роду цеглинами, з яких складається ставлення до життя, що визначає відносини із зовнішнім світом" [81, с. 80].

Тобто спадковість і оточення – це будівельний матеріал для створення особистості, а її архітектура, стиль повністю залежать від майстерності творця, самої людини.

Будучи творчою істотою, вона здатна не лише реагувати на своє оточення, але і впливати на нього, отримувати та аналізувати відповідні реакції. Тому в кінцевому рахунку тільки сама людина відповідальна за свій стиль життя, індивідуальне ставлення до життя та відносини з зовнішнім світом. Вона сама творить свою особистість та долю.

Людська істота володіє великим потенціалом, щоб перетворити мінус в плюс.

Оскільки, згідно з А.Адлером творча сила Я притаманна кожній людині, то очевидно, що вона проявляється у вигляді певної універсальної людської риси чи сукупності людських якостей, що заключається у потенційній здатності людини до формуванні власної особистості та організації власного життя, будучи відповідальною за його наслідки. У вітчизняній та екзистенційній психології існує поняття життєтворчість, що позначає такий процес. Однак життєтворчість характерна лише для дорослих людей (25-45 років), а творче Я існує з народження. Окрім того, А. Адлер вважає творчу силу Я атрибутом справжнього, самобутнього, цілісного Я, яке, згідно з гуманістичною теорією, розвивається у процесі само актуалізації, коли творча сила людського Я направляється на реалізацію вродженого потенціалу, формування власної особистості та життя. Синтезування психологічних теорій, інтегрований підхід до трактування творчого Я дасть можливість більш глибоко дослідити його суть, окремі аспекти та вивчити психологічні фактори його розвитку.

Залишається відкритим питання про функціонування творчого Я у дитячому віці, способи його вираження, а також значущість його розвитку у дитинстві для подальшого життя особистості.

Людина реалізовує себе як творець життя у дорослому віці, проте готовність та усвідомлення власної здатності до цього очевидно формуються, починаючи з дитинства. Ми спираємося на положення психоаналізу та індивідуальної психології щодо імперативності дитячого досвіду, та маємо за мету дослідити його вплив на розвиток творчого Я. Людина з дитинства має усвідомлювати силу свого творчого Я, розуміти, що вона – не жертва власної долі, а її творець.

## Творче Я у контексті самоактуалізації та життєтворчості

Думка про людину як творця власного життя виникла у екзистенційній філософії Ж.-П. Сартра: «Людина нічим іншим, ніж те, чим вона робить себе сама» [96]. Пізніше така ідея розвивається у індивідуальній, гуманістичній та екзистенційній психології (А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл), де існувало переконання, що створення власної реальності починається зсередини, внутрішнього світу особистості.

Багато психологів вважають А.Адлера передвісником сучасної гуманістичної психології.

Він твердив, що життя неможливо уявити собі без безперервного руху в напрямку зростання і розвитку. Тільки в русі у напрямку до особистісно значимих цілей індивід, що прагне досконалості, може сприйматися як єдине і гармонійне ціле. Вільна, усвідомлювана активність як прояв творчого Я є значущою рисою кожної людини.

Гуманістичний психолог А. Маслоу ядром особистості вважав вроджену потребу в розвитку, самоактуалізації, реалізації свого потенціалу з опорою на власні сили. Дослідник визначає самоактуаліза цію як «повне використання талантів, здібностей, можливостей і т.п.»[92, с.150].

К.Роджерс розглядає самоактуалізацію як процес становлення індивідуальності. Він вважає, що «мета, якої найбільше хоче досягти людина, яку вона свідомо чи несвідомо переслідує, полягає в тому, щоб стати самим собою» [44, с.154].

Він вважав, що всьому у природі, всьому Всесвіту, «від самої крихітної сніжинки до самої величезної галактики, від самої нікчемної амеби до самої тонкої та обдарованої особистості», властива тенденція до зрілості. Ця тенденція «розширюватися, розвиватися, зріти, виражати задіює всі можливості організму до такої міри, що така активність підсилює організм або « Я » [43, с. 78].

Людина також має потенційну тенденцію до руху вперед, що полягає у прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя, роблячи його більш зрілим. К.Роджерс називає цю тенденцію до зростання, самоактуалізації або руху вперед головною рушійною силою життя. Вона вивільняється та актуалізується у сприятливій психологічній атмосфері, що проявляється у здатності людини розуміти ті сторони свого життя і самого себе, які заподіюють їй біль і незадоволення [44].

У будь-якому житті ми можемо, щонайменше теоретично, відшукати «епізоди самоактуалізації» [90, с. 97]. Дослідник повязує їх з «пік-переживаннями», що характеризуються послабленням чи відсутністю внутрішнього конфлікту, тривожності, конструктивним використанням енергії. Вони часто викликаються сильним почуттям любові, творами мистецтва, переживанням винятковой краси природи і т.д. Такі моменти в залежності від ситуації можна вважати повною розрядкою, катарсисом, кульмінацією, завершенням, спустошенням [90, с. 111].

Пов'язуючи самоактуалізацію як процес з мотивацією розвитку, А.Маслоу стверджує: «Самоактуалізація є в якійсь мірі завершеною лише у небагатьох людей. Проте у більшості вона присутня у вигляді надії, прагнення, потягу, чогось смутно бажаного, але ще не досягнутого... Цінності самоактуалізації існують у вигляді реальних, навіть ще не будучи актуалізованими. Людина є одночасно тим, що вона є, і тим, чим прагне бути» [90, с. 21-23]

Він розглядає розвиток через різноманітні процеси, що наближають особистість до самоактуалізації. З точки зору дослідника, ці процеси відбуваються протягом всього життя людини і обумовлені специфічною «мотивацією розвитку» (growth motivation), можливості прояву якої не стоять у прямій залежності від ступеня задоволення базових потреб (фізіологічні потреби, потреба в безпеці, потреба в любові, прихильності і приналежності до певної соціальної групи, потреба в повазі і визнанні), як від спочатку

доводив. А.Маслоу відмовляється від своїх тверджень про фіксовану послідовність задоволення потреб відповідно до їх положення в ієрархії [92].

Є.Вахромов вважає, що самоактуалізаційна діяльність є необхідною умовою психічного росту і розвитку. При цьому розвиток швидше пов'язаний з найбільш повним використанням наявного потенціалу, а зростання пов'язане з формуванням нових, прямо необумовлених здібностей. Дослідник відмічає, що перші повноцінні акти самоактуалізації проявляються уже у підлітковому віці [13].

Більшість людей мають, прагнуть та здатні до самоактуалізації [90, с. 158], однак регресивні тенденції, притаманні кожній людині, перешкоджають повній самоактуалізації.

А. Маслоу повязує виникнення цих тенденцій з впливом культури та середовища, що пригнічують чи навіть вбивають притаманний людині генетичний потенціал. Причому зовнішній вплив не може породити його чи посилити» [92].

До факторів, що перешкоджають самоактуалізації А. Маслоу відносить виникнення шкідливих звичок (наркотики, алкоголь, неправильне харчування). Вони призводять до непродуктивної людської поведінки та заважають зростанню, оскільки зменшують гнучкість і відкритість, які є необхідними для продуктивної та ефективної діяльності у різних ситуаціях.

На думку дослідника, соціальний вплив та груповий тиск також обмежують процес самоактуалізації індивіда через нав’язування соціальних стандартів, іноді спотворених поглядів, змінюючи його смаки та судження [92].

Перешкодою самоактуалізації А. Маслоу вважає також психологічні захисти, формування яких зумовлено впливом зовнішніх факторів. Ця проблема буде ґрунтовно досліджена у одному з наступних підрозділів.

Необхідними умовами процесу становлення особистості дослідник вважав сприятливий психологічний клімат, звільнення від «захисних масок», усвідомлення власних прихованих якостей. У результаті чого особистість

стає відкритою світу, усвідомлює, що сама здатна дати оцінку своїм діям, продуктам творчості і т.д.; вона вчиться жити, беручи участь у потоці досвіду, що переживається, постійно виявляючи в ньому свої нові якості.

Завдяки відкритості світу, вірі у власну здатність формувати нові стосунки з оточуючими у людини з'являється творче життя та продукти творчості. Очевидно, що йдеться про фактори, що забезпечують життєтворчость, до яких, на переконання автора, можна віднести відкритість досвіду, довіру до себе, свободу, здатність бути відповідальним за свій вибір [92].

О.Городилова вважає, що гальмують самоактуалізацію невротична «зацикленість» на собі, егоїзм і егоїстична спрямованість особистості, домінантність у зв'язку з соціальним інтересом - з одного боку, а з іншого - недовіра до себе, недостатнє прийняття себе, надмірна сила над-Я, що пригнічує самоконтроль. На переконання дослідниці ці особливості особистостівимагають терапевтичного втручання в індивідуальній та груповій роботі з людьми з низьким рівнем самоактуалізації [17].

Будучи впевненим у творчих можливостях всіх людей, К.Роджерс вважав, що головним мотивом творчості слугує прагнення людини до розвитку, розширення, вдосконалення, зрілості, тенденції до вираження та прояву всіх здібностей організму і особистості.

Досвід К.Роджерса у психотерапії дає підстави стверджувати, що створюючи умови психологічної захищеності і свободи, ймовірність прояву творчості максимально збільшується.

Основним чинником, що визначає ступінь самоактуалізації К.Роджерс вважає досвід дитинства, зокрема сприятливі чи несприятливі психологічні умови, за яких розвивалася особистість на ранніх ступенях онтогенезу [44].

О.Городилова відмічає динаміку особливостей структури характеристик самоактуалізації в різному віці. Від молодості до зрілості структура самоактуалізації за наявності загальних зв'язків стає більш сформованою, підвищується зв'язаність її основних компонентів між собою.

У зрілості, у порівнянні з молодістю, більш вираженою стає творча спрямованість та спонтанність [17].

На нашу думку, це означає, що високий рівень функціонування творчого Я на фоні того, що людина у процесі самоактуалізації здобуває впевненість у собі, у власній здатності формувати свою особистість, самостійно та творчо підходити до вирішення життєвих питань. Це період коли людина, навчившись користуватися силою свого творчого Я, направляє її на свій подальший розвиток у процесі досягнення життєвих цілей.

Тобто на тому етапі самоактуалізації, коли творча активність поширюється на власне життя, та спонтанність у поєднанні з гармонійним внутрішнім світом, цілісна особистість здатна реалізувати себе у ролі творця власного життя, що, на наш погляд, є одним із найважливіших проявів творчої сили Я. Життєтворчість, на нашу думку, є етапом самоактуалізації, коли злагодженість, гармонійність внутрішнього світу, реалізовані більшою мірою потенціали поєднуються з активними діями, направленими на реалізацію смислових аспектів життя. Ми вважаємо, що у цей час реалізується здатність до життєтворчості та досягає свого піку життєтворча активність, людина здатна творчо, відповідально та вільно створювати картину власного життя, яке набирає ознак творчого процесу.

Проблема «самотворчості» (С.Рубінштейн), «самостійного «будівництва» системи взаємовідносин зі світом (О.Леонтьєв), «життєтворчості» (Л.Сохань, Д.Леонтьєв, О.Сухоруков) є актуальною у сучасній психології. У філософському значенні життєтворчість – це загальний спосіб людського буття, який відрізняє існування людини від існування тварин. Суть життєтворчості в тому, що людина може займати певну позицію щодо теоретичного і практичного ставлення до власного життя, в той час як тварина тотожна своїй життєдіяльності [21].

Проблеми життєтворчості у психології пов’язані з вивченням процесів саморозвитку (Г. Костюк та ін.), саморегуляції, особистісного зростання (К.Роджерс, В.Козлов), пошуку індивідуального життєвого шляху (В.Панок,

Г.Рудь), становлення життєвого світу особистості (Т.Титаренко), життєвої стратегії особистості (Ю.Степанов), самореалізації, самоактуалізації (А.Маслоу).

Вітчизняні науковці зазначають, що це відбувається у процесі становлення особистості та з набуттям таких характеристик як адаптованість (О. Сухоруков), цілісність (С.Максименко, І.Семенов), духовність (І.Бех, М.Каган та інші), розвинута індивідуальність (Н.Ануфрієва, Н.Чепелєва та інші), творчість ( В. Моляко, Я. Пономарьов та інші).

Саме такі риси людина набуває та розвиває у процесі самоактуалізації, на певному етапі якої особистість починає усвідомлювати авторство власного життя та творчо підходити до його організації. Оволодіння такими якостями відбувається завдяки усвідомленій активності людини, що зумовлюється творчим Я особистості.

Вони розвиваються до досягнення особистістю зрілого віку та сприяють активному розгортанню процесів життєтворчості. Саме для періоду дорослості, згідно з результатами дослідження Л.Яновської (25-45 років) та В.Ямницького (38-45 років) характерний високий ступінь здатності до життєтворчості [73] та життєтворчої активності [72].

Формування та розвиток здатності до життєтворчості в дорослому віці стає можливим саме тому, що особистість стає реальним суб'єктом життєдіяльності, сама може визначати свої відносини в життєвому світі, вирішувати психосоціальні проблеми, змінювати способи відносин, приймати на себе відповідальність за власну самість, відкривати загальнолюдські та екзистенційні цінності буття. У дорослому віці здатність особистості до життєтворчості проявляється у здатності перетворювати і розширювати життєвий світ, змінювати і організовувати свою систему відносин у процесі розвитку [73, с.192].

У дорослому віці сила творчого Я проявляється найбільш помітно у організації людиною власного життя. На нашу думку, на попередніх

ступенях розвитку вона направляється більшою мірою на формування власне особистості.

У гуманістичній психології людина більшою мірою залежить від зовнішніх обставин, середовища, культури, на відміну від індивідуальної та екзистенційної психології, де акцент ставиться на активності, вольових зусиллях людини у процесі її розвитку.

У межах екзистенційної психології (Д.Леонтьєв, О.Сухоруков) життєтворчість розглядається як зміна смислової системи особистості. Д.Леонтьев визначає життєтворчість як особистісно-орієнтовану практику розвитку та корекції відносин зі світом, що передбачає трансценденцію свідомості особистості, її зовнішню направленість та розуміння подій, які відбуваються. Внаслідок цього розширюється можливість вибору, правильність здійснення якого залежить від ступеня розуміння людиною повноти та багатовимірності картини світу та своїх відносин з ним. Розширення світу зумовлюється першочергово природнім розвитком особистості. Через розширення контекстів осмислення світу «людина починає сприймати все під кутом зору більш глобальних речей, під кутом зору вічності, під кутом зору деяких моральних цінностей, відбувається певний рух у напрямку розширення світу». Життєтворчість передбачає «трансценденцію власної свідомості, її розширення через спрямування її у світ і розкриття того, що відбувається у світі» [29, с. 100-109].

Теоретичні дослідження життєтворчості розроблялися в руслі діяльнісного підходу Л.Анциферовою, В.Петровським. Особливу увагу Л.Анциферова приділяє особливу увагу провідній діяльності, яку людина сама вибирає та організовує у період дорослості, внаслідок чого відбувається розвиток її здібностей, синтезується та реалізується відношення людини до світу. Діяльність – це вираження свого справжнього «Я» [ 5, с.16].

Дослідниця наголошує, що особистість є автором свого життя, а це передбачає постійне здійснення нею життєвих виборів, від яких залежить її розвиток. Становлення особистості відбувається на всіх етапах життєвого

шляху людини. Причому чим більш зрілою в соціальному і психологічному плані стає особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку [5, с. 8]. З Л.Анциферовою погоджується Л.Яновська, яка стверджує, що здатність до життєтворчості формується у зрілому віці.

Чим більш зрілою, сформованою, здатною до реалістичної і автентичної взаємодії з оточуючими є людина, тим більш здатною вона є до життєтворчості, тим адекватніше і ширше сприймає навколишній світ.

К.Абульханова-Славська великого значення надає суспільним відносинам особистості та наголошує на тому, що для життєтворчості і самоздійснення значущою є здатність особистості до об'єктивації, до прояву себе в соціальному світі [2].

У контексті нашого дослідження варто відмітити виділені нею механізми, що регулюють життєдіяльність особистості, очевидно, що вони є проявом її життєтворчості. На її думку, рівень домагань особистості, ініціативність та відповідальність є стійкими особистісними утвореннями, з їх позицій «оцінюються ті чи інші мотиви, спонукання» [2, с. 233]. Вона також наголошує на важливості цілісності особистості, завдяки якій забезпечується незалежність та самостійність суджень, пошуку орієнтирів. Особливого значення дослідниця надає ініціативності, адже чим ініціативнішою є людина у соціально значимій діяльності, тим вищий ступінь її відповідальності.

Концепція В.Слободчикова та Є.Ісаєва [51], що містить ідею про зміну, перетворення "самості"як центра людської душі у процесі розвитку, розвиває ідею С.Рубінштейна про те, що людина є проектом власного розвитку [49].

Дослідники вбачають причину розвитку у "суб'єктивній реальності", внутрішньому світі людини. Дитина, на їх думку, є чистою потенціальністю, яка має «згорнутися» до набуття душі, що уможливить становлення авторства і універсальність саморозвитку" [51, с. 17].

Тобто становлення особистості як цілісної системи є необхідною умовою прояву життєтворчості.

С.Рубінштейн вважає людину суб'єктом своєї життєдіяльності, творцем свого життя завдяки включеності в діяльність, що є передумовою її розвитку та вдосконалення [47, с. 246].

Людина як особистість організовує своє життя, забезпечує змістовність, осмисленість власного буття у просторі та часі життєвого циклу, реалізовуючи свій життєвий «проект». У контексті суб'єктно-діяльнісного підходу С.Рубінштейн підкреслює необхідність введення принципу активності, що визначає життєдіяльність особистості [48].

Варто відмітити, що у вітчизняній психології ідея про людину як творця власного життя розроблялася у контексті дослідження життєдіяльності, поняття, що відображало єдність проявів особистості в різних видах діяльності. Життєдіяльність людини, що свідомо нею визначається та реалізовується, припускає наявність процесу творення – творчості, життєтворчості [73, с. 17].

В українській психологічній науці концепція життєтворчості була розроблена Л.Сохань та її послідовниками. Дослідниця визначає життєтворчість як духовно-практичну діяльність особистості, націлену на творче проектування і здійснення її життєвого проекту. Завдяки здатності особистості до життєтворчості, вона розробляє, коригує та реалізовує свій життєвий сценарій, опановуючи мистецтво життя – особливе уміння, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості та володінні системою засобів, методів і технологій життєтворчості. Життєтворчість розглядається як процес упорядкування подій життя особистості, процес її самовдосконалення [55, с. 37].

І. Єрмаков відмічає, що характерними для життєтворчості рисами є осмислення людиною свого призначення; розробка життєвої концепції і життєвого кредо; свідомий вибір життєвих цілей і оформлення їх у життєву програму, життєвий план; наявність необхідних умов для самореалізації сутнісних сил; високий рівень соціальної і психологічної зрілості; відповідальне ставлення до свого життя і до самої себе [ 19 , с. 5].

М.Левченко визначає життєтворчість як процес реалізації прагнення людини до розвитку, вдосконалення, виявлення всіх здібностей організму і особистісного «Я», чому сприяє екстанціональность та об'єктивність внутрішнього оцінювання, тобто відкритість новому і розвинена саморефлексія [27 , с. 95].

О.Крижанівська вважає життєтворчість процесом усвідомленої зміни людиною власного життя через активізацію свого творчого потенціалу. Це змістоутворююча складова процесу життєдіяльності людини та її найвищий результат. Життєтворчість виникає на піку з'єднання ціннісних орієнтацій особистості і актуальною сфери її розумової та практичної діяльності [25].

В.Ямницький розглядає життєтворчість особистості як цілісність вияву її адаптивної, творчої та суб'єктної активності, що спрямована на реалізацію цільових та смислових аспектів власного життя. У поле зору дослідника потрапляє життєтворча активність особистості як активність найвищого, суб'єктного рівня. Під життєтворчою активністю розглядається особливий, інтегральний вид активності особистості, що складає симультанну єдність її адаптивного, продуктивного, пізнавального та суб'єктного типів, і характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному й духовному рівнях прояву. Провідними внутрішніми психологічними чинниками життєтворчої активності особистості виступають: адаптація, рефлексія, творчість і пізнання. Зовнішні психологічні чинники її розвитку відображаються в організаційних умовах і побудові середовища спрямованого психологічного впливу [72].

Л.Яновська вважає життєтворчість особливою духовною активністю особистості, яка виявляється в постановці та вирішенні основних питань буття, особливостях ставлення до подій, в оцінці особистістю зв'язності цих подій, в тимчасовій регуляції, в способі організації часу, життя, в життєвоважливих виборах [73, с. 190 ].

Дослідниця фокусує свій науковий інтерес на понятті «здатність до життєтворчості», яке визначає як інтегративну, духовну здатність суб'єкта

організовувати умови свого життя, перетворювати і розширювати свій життєвий світ, змінювати систему відносин до світу, інших людей і до себе в процесі розвитку індивідуальності [73].

Життєтворча діяльність особистості спрямовується водночас у двох напрямах: на пошук і подолання проблемних ситуацій (Г.Ложкін, Є.Колесніков, Н.Пов'якель, Н.Чепелєва та ін.), суперечностей життя (Л.Сохань та ін.), внутрішньоособистісних конфліктних ситуацій (Л.Іванцев та ін.); на творчу активність, творче здійснення власного життя, активно творчий процес, спрямований на відкриття унікального, неповторного в собі та реалізацію цього у власному житті [72].

О. Сухоруков, розглядаючи творчість людини в сфері психологічних утворень і процесів, що забезпечують цілісність її життя, наголошує на інтегральності критерію життєтворчості. Життєтворчість проявляється у єдності трьох сфер: продуктивній (результатах активності особистості), суб'єктивній (у розвитку суб'єктного світу особистості), і соціальній (відбиття в життєвих світах інших людей). Саме інтеграція трьох цих іпостасей закладає цілісність творчої особистості, перетворюючи її на життєтворчість [57, с. 19].

Тож у контексті індивідуальної психології А.Адлера рушієм життєтворчості та самоактуалізації справедливо буде вважати Творче Я, сила якого зумовлює особистісний розвиток людини та свідоме і відповідальне ставлення до життя.

У процесі життєтворчості та самоактуалізації важливим аспектом є спрямування творчої сили Я на здійснення життєвих виборів.

Людина не є пасивним спостерігачем процесу свого існування: вона творить свій власний досвід.

Е.Фромм стверджує, що «розвиток особистості досягається тільки наполегливою кропіткою працею, зосередженістю, вмінням взяти себе в руки, сконцентрувати увагу. У людини завжди є двіреальні можливості: або

зупинитися у своєму розвитку і перетворитися на порочне створіння, або повністю розгорнути свої здібності і перетворитися на творця» [63].

Один з постулатів екзистенційної психології, сформованих Д.Бьюдженталем – людина має вибір.

Людина має вибір – 1) активно діяти заради реалізації свого життєвого проекту і, якщо його певною мірою вдається реалізувати, вона стає справжню особистістю, рятується від внутрішніх конфліктів, зовнішні обставини життя перестають сприйматися нею як перешкоди і стають інструментами та умовами її індивідуального життя; 2) не долучатися до реалізації свого життєвого проекту, « її життя розсіюється в позбавлених сенсу обставинах, стає марним і гіршим за смерть » [1, с. 255].

З точки зору індивідуальної психології ми могли б трактувати це як застосовувати силу творчого Я чи відмовитися від такої можливості. Деякі люди займають позицію повного невтручання у хід свого життя, пливуть за течією, не намагаючись змінити оточення, середовище, само вдосконалитися, обвинувачуючи інших людей чи обставини, у власних невдачах. Активна життєтворча позиція передбачає повну включеність особистості у творення власної особистості та життя, відповідальність за свої дії.

Людина сама відповідальна за вибір, який вона здійснює. Відповідальність – це готовність особистості усвідомити та прийняти себе як причину подій у своєму житті та житті інших людей (за визначенням Д. Леонтьєва).

І.Ялом детально зупиняється на проблемі прийняття рішення, вказуючи, що зі зроблених протягом життя незліченних виборів складається структура характеру індивіда, «людина конституює себе сама, а рішення – це атоми буття, що твориться людиною» [ 71].

Згідно Р. Мей, сила людини полягає в її здатності зайняти певну позицію, прийняти конкретне рішення, навіть, якщо воно незначне. Саме в цьому сенсі людське існування складається, в кінцевому підсумку з волі.

Сама особистість як носій певного творчого потенціалу є визначальним фактором його подальшого розвитку чи занепаду [35].

Теоретично кожна людина завдяки творчій силі Я може обрати шлях відповідального управління своєю особистістю та життям, проте, очевидно, що існують певні перепони для цього, оскільки не усі члени суспільства обирають саме цю позицію.

С.Мадді відмічає, що вибір людини може бути спрямований у минуле або у майбутнє. Постійність вибору на користь відомого та незмінного не передбачає докладання людиною особливих зусиль і призводить до накопичення екзистенціальної провини за втрачені можливості, відчуття безглуздості життя [85]. У такому випадку в особистості спостерігається специфічна екзистенційна патологія - «ноогенний невроз» (В. Франкл, К. Попельський), «екзистенційний невроз» (К. Обухівський, С. Мадді), «екзистенційна фрустрація» (І. Ялом).

Подібні погляди щодо цієї проблеми знаходимо у теорії самоактуалізації А.Маслоу: вибір має бути на користь зростання людини. Зростання за своєю семантикою і є направленість вперед, у майбутнє. Творча сила Я спрямовує діяльність особистості саме у майбутнє, робить її вільною від імперативності минулого.

Д.Леонтьев відзначає, що «неправильний вибір, погане усвідомлення альтернатив, втеча від відповідальності за вибір – це передумови нездорового розвитку, свідчення відсутності певної однозначної спрямованості чи сутності в людини» [13, с. 41].

Вибір на користь майбутнього сприяє неперервному розвитку особистості та відчуттю повноти життя. Однак такий вибір супроводжується екзистенційною тривогою через меншу передбачуваність можливих наслідків.

За словами Д.Леонтьєва людина намагається позбутися невизначеності майбутнього прогнозуючи та плануючи його наперед або робить вибір на користь діалогічної відкритості зі своїм майбутнім.

Остання опція видається автору найбільш продуктивною, для підтвердження чого він наводить вислів А.Синявського: «Життя – це діалог з обставинами» *(з виступу на міжнародному конгресі «Глобальне майбутнє 2045» у Мосві (2012р)*.

Дослідник відмічає, що людина далеко не завжди робить розумний вибір. Відповідально керувати собою значить робити вибір, а потім вчитися на його наслідках. Він наводить слова свого клієнта: «Я почуваюся переляканим, вразливим, відрізаним від усякої допомоги, але я також відчуваю, як у мені піднімається якась міць, сила». Це звичайна реакція, яка виникає, коли людина бере керування своїм життям і поведінкою в свої руки.

На нашу думку, саме творче Я людини у цьому випадку визначає її здатність знаходити способи спрямувати власну творчу та суб'єктивну активність на реалізацію цільових та смислових аспектів власного життя у процесах самоактуалізації та життєтворчості, де найяскравіше проявляється творча сила Я у дорослому віці.

Оскільки вона притаманна людині від народження, зупинимося на її універсальних проявах протягом усього життя людини, починаючи з народження.

## Креативність як прояв творчого Я

У філософії творчість трактувалося мислителями як вища форма діяльності людини (І. Кант), космічний принцип світу, іманентний людині (В.Соловйов, М.Бердяєв, С.Булгаков), «синонім життя» (А.Бергсон), «саморозкриття сенсу буття» (М. Бердяєв), «вираження законів всесвіту» (М.Реріх). Ваажається, що творчість «народжується з внутрішніх протиріч суб'єкта»(І.Кант), «проблематизації внутрішнього світу», вона трансцендентна (Н.Абаньяно). Творча самореалізація, розкриття творчого потенціалу – це мета, благо і запорука успішного і здорового існування людини у світі (Арістотель, Спіноза, К. Маркс, А Маслоу, Е. Фромм), сенс життя людини (М.Бердяєв). Творчість є засобом і умовою розвитку особистості, її моральності і духовності, осмисленості (екзистенціалізм, філософія Просвітництва, російська філософія).

Кожна людина згідно з А.Адлером володіє творчим Я, що проявляється у формуванні людиною власної особистості та індивідуального життєвого стилю. Е.Фромм вважає кожну людину потенційно творчою, оскільки творчість – це родова риса людей, яка відрізняє їх від інших живих істот.

Зрозуміло, що дослідники мають на увазі не творчість скульптора, письменника чи художника, а певну універсальну характеристику кожної особистості, яка не пов'язана з талантом та обдарованістю. Очевидно, що функціонування творчого Я проявляється саме через творчість. Е.Фромм поділяє погляди дзен-буддистів, стверджуючи, що предметом творчості може бути саме людське життя. Ця ж ідею знаходить вираження у розробленій вітчизняними науковцями концепції життєтворчості. Універсальна творчість притаманна самоактуалізації та життєтворчості, що є яскравими проявами творчого Я особистості.

Л.Сохань, описуючи життєтворчі здібності, необхідні особистості для творчої організації власного життя, відмічає характерні для життєтворчості

особливості мислення: сміливість, гнучкість, уміння особистості нестандартно мислити, знаходити нові алгоритми вирішення життєвих завдань, зміни життєвих ситуацій або якостей самої особистості, передбачати можливий розвиток подій соціального та індивідуального життя [55, с. 191]. Варто відзначити, що вищеперелічені характеристики є ознаками дивергентного мислення (Дж.Гілфорд), креативності.

Примітно, що самоактуалізація також передбачає наявність творчого елементу. А.Маслоу наголошує на існуванні «креативності самоактуалізації» (self-actualizing creativeness), універсальної, потенційно закладеної у кожному характеристики,яка, однак, у процесі долучення до культури може блокуватися, чи навіть втрачатися. Дослідник порівнює її з творчістю дітей: «Вона нагадує творчість щасливих дітей, що живуть в сприятливих умовах – експресивну, спонтанну, невимушену. У ній виділяються такі якості характеру, як хоробрість, відвага, свобода, спонтанність, ясність, інтеграція, примирення з самим собою. Креативність самоактуалізації виражається або у творчому житті, або в творчому підході, або в самій особистості творця [90]. На нашу думку, одним з універсальних проявів творчого Я є саме креативність.

Є.Яковлєва відзначає, що при розмаїтті визначень креативності (як спроможності породжувати оригінальні ідеї; відмовлятися від стереотипних способів мислення; здатності до постановки гіпотез; до породження нових комбінацій і т.д.) її сумарна характеристика полягає в тому, що креативність – це здатність створювати щось нове, оригінальне. Саме ця здатність є універсальною характеристикою людського роду, очевидно, що вона зумовлюється функціонуванням творчого Я особистості [70].

Ми схиляємося до думки, що креативність є прерогативою всього людства, а слово «творчість» пов’язане більшою мірою з реалізацією таланту, обдарованістю. Водночас ці слова є полісемантичними у англійській та українській мовах. І творчість і креативність позначають процес створення чогось нового. Проте в українській мові ми не маємо слова, яким позначають

здатність людини творити. Словосполучення «творчі здібності» асоціюються більшою мірою з обдарованістю, талантом («Big-C»), а не універсальною здатністю до створення нових продуктів («little-c»), щоденною креативністю. У межах цього дослідження оперуватимемо словом *креативність* у двох значеннях: 1).«здатність генерувати та реалізовувати нові ідеї, що базується на дивергентному мисленні»; 2)щоденна універсальна творча діяльність.

Вітчизняні психологи довгий час оперували поняттям творчість, що трактується у вузькому значенні як людська діяльність, що породжує якісно новий, раніше невідомий продукт, що має суспільно-історичну цінність. Тобто поняття "творчість", орієнтоване більше на діяльність і її результат, причому такий, що є соціально значущим. Коментуючи подібну точку зору Л. С. Виготський писав, що в такому випадку "Творчість є долею небагатьох обраних людей, геніїв, талантів, які створили великі художні твори, зробили великі наукові відкриття або винаходи» [15].

У такому випадку йдеться про людину талановиту, обдаровану, геніальну. У вітчизняній психології більшість авторів відносяться до творчості як результату особливого дару і унікальності людини [41].

Проте згодом розуміти поняття творчість стали ширше. У широкому сенсі, учені почали трактувати її як всяку практичну чи теоретичну діяльність людини, в якій виникають нові (принаймні, для суб'єкта діяльності) результати (знання, рішення, способи дії, матеріальні продукти). За словами Л.Виготського, «як електрика діє і проявляється не тільки там, де велична гроза і сліпуча блискавка, але і в лампочці кишенькового ліхтаря, так точно і творчість на ділі існує не тільки там, де воно створює великі історичні твори, але й скрізь, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює що-небудь нове, якою б крупицею не здавалося це нове в порівнянні з творіннями геніїв» [15].

Результатом творчої діяльності може бути створення не лише нових матеріальних, а й духовних цінностей. Особистісний аспект творчого процесу передбачає наявність у творця здібностей, мотивів, знань і умінь,

завдяки яким створюється новий, оригінальний, унікальний продукт. У полі зору науковців виявилися такі характеристики творця як уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової активності, потреба у розкритті і розширенні власних творчих можливостей, потреба особистості в самоактуалізації. Варто відмітити, що у творчості особлива роль відводиться інсайту, натхненню, осяянню, що є характерними для «пік переживання» у теорії самоактуалізації [52].

Трактування творчості вітчизняними психологами у вузькому та широкому сенсі як людської діяльності, характерної для кожного, передбачає наявність такої властивості як креативність, що може направлятися і на твори мистецтва, і на своє щоденне життя. Це якість, що допомагає людині виконувати функції творця, передбачені творчою силою Я.

Креативність можна трактувати як особистісну характеристику, що проявляється у реалізації людиною власної індивідуальності. Людська індивідуальність неповторна і унікальна, тому реалізація індивідуальності це і є творчий акт (внесення у світ чогось нового, що раніше не існувало) [70].

Життя складається із безлічі творчих актів не таких значних за своєю суттю як реалізація індивідуальності – вирішення побутових питань, виконання завдань тощо, але вони теж базуються на креативності. Тобто не дивлячись якого масштабу творчу діяльність проводить людина, вона передбачає застосування креативності. Креативність виявляється через здатність творити, реалізацію творчого потенціалу, закладеного у творчому Я.

Креативність розглядають як найважливіший і відносно незалежний фактор, який рідко відображається в тестах інтелекту і академічних досягненнях. Вона визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору наявного досвіду, скільки сприйнятливістю до нових ідей. Важливим етапом у вивченні креативності послужили роботи Дж. Гілфорда, що виділив конвергентне (логічне, односпрямоване) і дивергентне (що йде одночасно в різних напрямках, відступаюче від логіки) мислення. Характерне

для креативності дивергентне мислення передбачає пошук нетривіальних і несподіваних рішень.

П. Торренс визначив креативність як процес появи чутливості до проблем, до дефіциту або дисгармонії наявних знань; визначення цих проблем; пошуку їх рішень, висування гіпотез; перевірок, змін і повторних перевірок гіпотез, і нарешті, формулювання та повідомлення результату рішення. У тестах креативності, розроблених П.Торренсом, використані моделі творчих процесів, що відображають їх складність в різних сферах діяльності: словесної, образотворчої, звуковий, рухової. Тести оцінюють креативність у показниках швидкості, гнучкості, оригінальності та розробленості ідей.

Найновіша версія тесту креативності П.Торренса, передбачає визначення чотирьох основних аспектів: 1. швидкість, здатність продукувати багато ідей щодо певної проблеми; 2. оригінальність, здатність виробляти незвичайні ідеї; 3. обробка та вміння подати, презентувати ідеї, що відносяться до певної діяльності; 4. гнучкість, здатність інтерпретувати один і той же стимул по-різному [59].

Креативність передбачає нестандартний підхід до вирішення задач, здатність знайти багато варіантів вирішення проблеми, розглядаючи її з різних ракурсів, оригінальність, власний стиль. Креативність визначається знаннями та кругозором, особистісними рисами і мотивацією, середовищем, в якому розвивається особистість. О.Халіфаєва трактує креативність як інтегральну властивість особистості, що заключається у варіювання способів вирішення життєвих проблем, що виявляється в індивідуально-психологічних особливостях, які визначають активність в суспільстві [65].

Ю.Вагін розглядає креативність як процес суб'єктивного пізнання індивідом феноменальною і смислової сутності навколишнього світу, об'єктивної реальності, внаслідок чого відбувається формування особистості, створення унікального мікрокосмосу – людської індивідуальної психіки, душі [11].

Розвиток творчого Я проявляється у активній діяльності людини по сприйняттю нового досвіду, створенню нових ідей. На думку Б.Трейсі, провідного фахівця Америки в галузі розвитку людського потенціалу та персонального зростання, сила творчого Я направляється на удосконалення найважливіших для самої людини життєвих аспектів – стосунки, збільшення доходу, поліпшення бізнесу, забезпечення більш високого рівня здоров'я і щастя. Рівень креативності, який людина демонструє у цьому процесі, застосовуючи неординарні підходи, залежить виключно від неї самої [97].

Людина володіє вродженою креативністю, здатністю до створення нового, і цю здатність, як і будь-яку іншу, вона може або розвивати, або залишити у першопочатковому стані, не докладаючи зусиль.

На ранніх ступенях онтогенезу творче начало особистості проявляється у повній мірі у дитячій творчості. Творча діяльність у дитинстві, напевно, найбільш виражена, тому що вона – особлива, необмежена соціальними рамками, вільна. Дитина творить заради процесу, задоволення, а не заради матеріальних благ чи визнання і т.д. Дитяча творчість – природна, натуральна, вона охоплює усе життя дитини.

## Динаміка проявів творчого Я

Так само активно, як росте дитина на ранніх ступенях онтогенезу, починає максимально та активно реалізовуватися закладена у людському Я креативність на ранніх етапах онтогенезу.

Послідовниця А.Адлера Софі де Фріз відмічає: творча сила, з якою народжується дитина така сильна, що її прояви вражають [77].

Д.Леонтьєв називає творчість дитини «натуральною творчістю», оскільки вона ще не пов'язана з вищими психічними функціями. Дослідник відділяє таку творчість від мислення, інтелекту. Адже всі процеси пізнавального характеру хоч і нерівномірно, але монотонно розвиваються впродовж багатьох років, а творчість виявляє не настільки однозначну динаміку.

«Творчість дитини, якої ще не торкнулася сувора правиця школи, легка і безтурботна, вона не орієнтується на норму та думку інших» [32, с. 646]. У дошкільному віці дитина самоствердкується через подолання окремих культурних стереотипів, внаслідок чого виникає «варіативне мислення». Дитина виявляє і розкриває багато можливостей, створює один варіант за іншим, але всі вони для неї рівноцінні, вона не в змозі відокремити вдалий варіант від невдалого, не здатна до культурної оцінки плодів своєї діяльності.

Особливою рисою дитячої творчості є її синкретизм (Л.Виготський), неспецифичность (В. Кудрявцев), і можливість його прояву в різних сферах (Л. Венгер, М. Поддьяков та ін.) [23].

На нашу думку, важливою передумовою життєтворчості є натуральна творчість, що притаманна періоду дитинства. Згідно з Д.Леонтьєвим, змістовна характеристика натуральної дитячої творчості полягає, насамперед, у відкритості світу, відкритості різним можливостям, які дитина може побачити в світі, і в принциповій, як зазначав О.Лобок, еквівалентності для нього різних можливостей. Екзистенційна позиція дитини по відношенню до

світу – це відкрита позиція «всеможливості», яка виявляється досить природною на початкових стадіях розвитку [30, с.219].

Очевидно, що становлення творчих якостей особистості починається вже в дошкільному віці. Н.Козирєва вважає, що традиційне поняття «творчість» як створення нового і культурно-значущого продукту (Т. Кудрявцев, С. Рубінштейн, М.Ярошевський та ін) не є адекватним щодо дошкільнят, продукти творчої діяльності яких не є значимими для культури. Терміни «креативність» (Дж.Гілфорд, П.Торренс) і «творча активність» (В.Петровський, М.Данилов, Т.Шамова) також не завжди адекватно відображають специфіку творчих проявів дошкільника.

Н.Козирєва використовує термін «творча позиція» для опису творчого процесу в різних сферах життєдіяльності дошкільника. Творча позиція дитини є фундаментальною передумовою становлення творчості як стилю життя людини і творчих здібностей у спеціальних областях [23].

С.Максимова називає ранню творчу діяльність спонтанною активністю. Спонтанна активність як джерело потенційної креативності властива всім. Ступінь її вираженості залежить від фізіологічних особливостей, генів і ступеня задоволеності інших потреб. Вона не свідчить про творчі здібності дитини у подальшому житті, проте у процесі ранньої творчої діяльності дитина усвідомлює своє авторство [33, с. 159].

Такий прояв творчого Я на ранніх стадіях онтогенезу і позитивні емоції з ним пов’язані спонукають дитину на пережити задоволення знову, у результаті чого переважатиме тенденція до «активності з непередбачуваним результатом» (В.Петровський), що є важливим фактором креативності. Визначальним у майбутньому творчому розвитку дитини є реакція дорослих на її спонтанну активність. Увага, любов та підтримка дорослого у цьому процесі сприяє розгортанню творчого потенціалу, а байдужість та негативна реакція блокує його. Нереалізований творчий потенціал може направлятися у деструктивне русло та перешкоджати продуктивному розвитку особистості (К.Юнг, Е.Фромм, С.Максимова).

Підтримка підвищує толерантність до помилок та попереджає розвиток неврозу [77].

А.Мюллер вважає, що якщо дитина несмілива у одній сфері, вона не проявлятиме мужності у всіх життєвих ситуаціях. І навпаки, дитина, що відчуває підтримку своєї діяльності, буде упевненою в усіх сферах життя. Підтримка, заохочення (encouragement) у перекладі означає «спробуй зробити неможливе» [77].

Софі де Фріз наголошує на необхідності заохочувати дитину до вирішення непростих, на її думку, завдань, наголошуючи, що вихід із ситуації існує, і багато людей знайшли його. Це своєрідний виклик дитячій мужності, що має на меті формування життєстійкості [77].

Якщо дитина не здається перед труднощами, продовжуючи творити, вона слідує своїй природі. Допоки це відбувається, людина отримує задоволення від самого процесу, а не від результату, вона не стане невротиком. Здатися – означає наблизитися до неврозу [77].

Одним з основних правил виховання є «ніколи не роби за дитину те, що вона може зробити сама». І коли на певному ступені розвитку дитина починає діяти самостійно, докладаючи зусиль, необхідно дозволяти їй помилятися, не втручатися у процес, оскільки таким чином вона долає власну недосконаліть та вчиться мужності [77].

Відсутність ранньої творчої діяльності у дитини свідчить про певну патологію, що перешкоджає нормальній активності, адаптації дитини. Д.Леонтьєв відзначає, що це може бути наслідком занадто жорсткої зовнішньої «дресури» дитини раніше, ніж сформувалися структури її власного Я, що здатні протистояти тиску, тобто до «першого народження особистості» (О. Леонтьєв) приблизно в трирічному віці [30].

І.М. Ярушина встановила, що «цілеспрямоване перетворення когнітивного змісту проблемних ситуацій у емоційний виступає як психологічний механізм розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку (принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний)» [74, с. 12].

Вона вважає, що розвивати творчий потенціал – це означає «допомогти дітям у процесі їх розвитку вийти на усвідомлення своєї індивідуальності, проявити цю індивідуальність у діяльності таким чином, який відповідає особливостям дитини і в той же час приймається суспільством» [74, с. 4].

П.Вайнцвайг відмічає, що у випадку ігнорування, дефіциту уваги, ворожості з боку дорослого до дитини її природні якості такі як творчість, оригінальність, винахідливість гасяться, і у дитини неминуче розвивається невротичне хвилювання (неусвідомлений страх), що часто виявляється у формі впертості. Такий невротичний стан пов'язаний з очікуванням чогось страшного (страх втрати любові або уваги) та передбачає переживання екскізитних ситуацій, унаслідок чого формуватимуться захисні механізми психіки. Якщо їх використання виявиться результативним, існує велика ймовірність їх подальшого несвідомого застосування, що позначатиметься на подальшому житті особистості, зокрема і на здатності творчо підходити до його організації у силу придушення творчих якостей [12].

Д.Леонтьєв та О.Лобок сходяться на думці про те, що словом «творчість» називають якісно різні процеси, зокрема, коли йдеться про творчість у дитячому та дорослому віці.

Творчість дорослого визначається взаємодією, діалогом особистості з культурою. У процесі цієї взаємодії натуральна творчість дитини змінюється (або стає) дорослою творчістю, яку варто правомірно розглядати як вищу психічну функцію - соціальну, довільну і опосередковану [40, с. 387]. Згідно з М. Чіксентміхайі творчий процес виходить за рамки індивідуальності, людина вступає в діалог із зовнішнім світом [78]. Таку ж думку знаходимо і в екзистенційній теорії Р. Мейя [35].

Д.Леонтьєв виділяє три форми прояву творчості у дорослому віці:

1) локальна творчість, яка за своєю суттю зводиться до феномену індивідуального експресивного стилю. Людина є оригінальною, коли прагне бути самою собою, автентичною, інтегрованою. Творчість як вираження своєї інтегрованої індивідуальності в обмежених сферах практики не

обов'язково означає мистецьку діяльність. Це так звана *повсякденна креативність*. Згідно з результатами досліджень близько 25% проявів цієї повсякденної креативності зумовлюється показниками дитячої творчості.

2) творчість ціною порушення адаптації. Відомі випадки, коли творчість призводить до захворювань, неврозів, інших порушень функціонування. Виникає динамічна нерівновага: збереження творчості досягається ціною принесення в жертву особистісної адаптації. Творча людина вразлива з двох причин: по-перше, в силу своєї відкритості світові, і по-друге, в силу більш тонкої, складної внутрішньої організації, яка вирізняється вразливістю. Людина відмовляється пожертвувати творчістю заради благополуччя і разом з тим виявляється не в змозі інтегрувати її в своє життя. Згідно з цією теорією Д.Леонтьєва геніальні талановиті люди демонструють високий рівень творчості тільки з художнім чи науковим матеріалом, але не з власним життям і не із соціальною реальністю. Часто така людина виявляється неуспішною у відношенні до власного життя не тільки за критеріями адаптації і позитивних емоцій, але й за критеріями самореалізованості, стосунків з іншими людьми, сенсу.

На нашу думку, високий рівень мистецької творчості та низький – життєтворчості зумовлений психологічним захистом сублімації власних переживань у творчість, що приносить автору ситуативне полегшення, проте не вирішує проблему у реальному житті. У зв’язку з цим процес життєтворчості відбувається через призму психологічних захистів, що призводить до його своєрідності.

3) інтегрована творчість. Інтегровану творчість дослідник розглядає як джерело сили, сенсу і насолоди для творця. На думку Д.Леонтьєва відмінність дезадаптованих творців та інтегрованих полягає у здатності долати труднощі, що зустрічаються на життєвому шляху, їх життєстійкості.

Як бачимо, Д.О. Леонтьєв відділяє здатність людини до мистецької творчості («Big-C») від універсальної щоденної креативності («little-c»), фокусуючи увагу на способах їх реалізації.

Ми вважаємо, що термін «локальна творчість», який використовує Д.Леонтьєв ідентичний за своєю семантикою повсякденній творчості, основною рисою якої є креативність. Базою для розвитку повсякденної творчості є дитяча «натуральна» творчість. Тобто універсальні прояви творчого Я можна побачити саме у дитячій творчості та повсякденній креативності. Водночас Творче Я проявляється при реалізації закладених природою здібностей та талантів. За теорією самоактуалізації людина має потребу у повній реалізації свого потенціалу. Нереалізований творчий потенціал перешкоджає інтеграції, гармонійності особистості, а отже перешкоджає самоактуалізації та життєтворчості, що є на нашу думку, найвищим ступенем прояву творчої сили.

Саме «інтегрована творчість» (термін Д.Леонтьєва), тобто реалізація творчих здібностей у повсякденному життя поряд з реалізацією таланту забезпечать сприятливі умови для самоактуалізації особистості, а отже і життєтворчості.

Сучасний американський дослідник проблем креативності Е. Мейзел пропонує таку класифікацію «творчості у житті»:

1) «повсякденну творчість» – тобто креативність у виконанні повсякденних завдань, вирішенні проблем, що передбачає прояв якостей творчої особистості (уява, винахідливість, самостійність).
2) «життя, наповнене мистецтвом» – заповнення життєвого простору та часу діяльністю, пов’язаною з мистецтвом.
3) «життя, присвячене мистецтву» – присвячення себе певній сфері творчої діяльності.

Примітно, що американський дослідник, відділяючи «повсякденну творчість» (креативність) від мистецької творчості, відмічає, що вони не є взаємовиключними ідеями або способами буття, а навпаки існують паралельно, доповнюючи одна одну [88].

На нашу думку, запорукою креативності у дорослому віці є раннє виявлення та розвиток дитячого таланту, що сприятиме позитивному

розвитку дитини, впевненості у собі та закладе надійне підґрунтя розвитку гармонійної особистості. Поряд з розвитком обдарованості, має відбуватися розвиток креативності та інтелектуальних здібностей. На нашу думку, реалізація рівною мірою цих трьох аспектів в ідеалі призведе до формування гармонійної самоактуалізованої особистості з високою життєтворчою активністю.

Високі показники креативності у дітей не гарантують творчих досягнень у майбутньому, а лише збільшують вірогідність їх появи при наявності високої мотивації до творчості та оволодінні необхідними творчими вміннями. Досвід навчання деяким аспектам і способам креативної поведінки і самовираження, моделювання творчих дій демонструє істотне зростання креативності, також з'являються і посилюються такі якості особистості, як незалежність, відкритість новому досвіду, чутливість до проблем, висока потреба у творчості [10].

Зрозуміло, що такі риси розширюють можливості для формування людиною власної особистості та життєвого стилю, у яких виражається творча сила Я.

Б.Трейсі слушно порівнює креативність з м'язом, що даний кожній людині природою. Якщо його не тренувати навмисно, свідомо і регулярно, то він слабшає, втрачає свою силу. Креативність – це одне з багато чисельних людських умінь, яке, як і будь-яке інше, треба розвивати, покладаючись на власну активність [97].

Цікаво, що дитина не докладає особливих зусиль у своїй творчій діяльності, творча сила Я направляє дитячу активність на засвоєння нових знань чи умінь, а у дорослому віці здатність творчо підходити до виконання завдань значно знижується. Розвиток креативності потребує постійної підтримки, особливо, коли дитина взаємодіє з суспільством, переймаючи його досвід. Важливу роль у цьому процесі відіграють батьки. Важливо, щоб дорослі підтримували та допомагали дитині використовувати творчу силу при вирішенні проблем у різних ситуаціях [77].

Згідно з дослідженнями багатьох учених, рівень креативності починає знижуватися у молодшому шкільному віці, коли батьки звертають більше увагу на академічну успішність, а не на розвиток творчого Я.

У результаті люди з високим IQ, які відмінно навчалися у школі, у дорослому житті не усвідомлюють себе господарем власного життя, проявляють вкрай низькі життєтворчі здібності. Не займаючись розвитком власної креативності, вони втрачають здатність до дивергентного мислення, креативності. На нашу думку, розвиток дитячої креативності як необхідної передумови життєтворчості є важливим завданням сучасного суспільства, оскільки суспільство креативних людей, здатних до продуктивної життєтворчості є цінністю будь-якої держави. Тому функції соціальних інститутів мають бути направлені не лише на виховання високоінтелектуальної та культурної, а й креативної особистості.

## Життєстійкість

Творчість передбачає усвідомлену безстрашність при зустрічі з труднощами.

Труднощі дозволяють людині усвідомити свої творчі можливості, трансформувати слабкості в силу. Подолання труднощів породжує винахідливість, яка дасть можливість пройти свого роду курс навчання. Труднощі – це прокляття для тих, хто шукає лише комфорт, і благословення для тих, хто прагне самовираження. Біографії відомих творчих особистостей мають одну спільну рису: труднощі для них перетворювалися на ковадло, на якому кується успіх. У житті цих людей завжди присутній якийсь поворотний пункт, позначений убогістю, нещастями, хворобою або іншою мінливістю долі, що змусило їх заглянути в свою душу, поставити нові цілі в житті і наважитися на рішучі дії, які і приводили їх в кінцевому рахунку до великих досягнень. Випробування зумовлюють розвиток кмітливості та винахідливості, здатність думати по-новому і швидше освоювати запропоновані можливості. Творчий аспект терпіння полягає в постійній готовності використовувати кожну надану можливість. Життєві труднощі пробуджують у людини хоробрість і наполегливість, допомагають навчитися саморегуляції, знайти упевненість в собі. Більшість невирішених проблем виникає в результаті невміння визначити свої здібності та потенційні можливості [12].

П.Вайнцвайг вважає, що у процесі подолання випробувань людина здобуває Силу Особистості – змістовність, яскравість, цілеспрямованість, значимість. Він вважає, що Сила Особистості – це здатність не тільки переборювати мінливості долі, але іноді і вміння звертати їх собі на користь. Людина, що знає своє призначення та слідує йому – щаслива людина, що знайшла Силу Творчої Особистості [12].

Важливим у цьому сенсі буде поняття “hardiness” (“життєстійкість” за Д.Леонтьєвим), введене С.Кобейса і С.Мадді, на перетині теоретичних поглядів екзистенційної психології та прикладної галузі психології стресу і опанування ним [84].

Життєстійкість дозволяє людині переборювати тривогу, яка супроводжує вибір невідомого майбутнього, а не незмінного минулого у ситуації екзистенційної дилеми [86].

У теоретичному відношенні поняття життєстійкості вписується в систему понять екзистенційної теорії особистості, виступаючи операціоналізацією введеного екзистенціальним філософом П.Тілліхом поняття «відвага бути». Ця екзистенційна відвага передбачає готовність «діяти всупереч» – усупереч онтологічній тривозі, тривозі втрати сенсу, всупереч відчуттю «занедбаності».

Теорія С.Мадді про особливу особистісну якість «hardiness» виникла у зв'язку із розробкою ним проблем творчого потенціалу особистості та регулювання стресу. З його точки зору, ці проблеми найбільш логічно пов'язуються, аналізуються й інтегруються в рамках розробленої ним концепції «hardiness». Через поглиблення атитюдів контролю і виклику (прийняття виклику життя), позначених як «hardiness», людина може одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал і боротися зі стресами, що зустрічаються на її життєвому шляху [31].

Прикладний аспект життєстійкості обумовлений тією роллю, яку ця особистісна змінна відіграє в успішному протистоянні особистості стресовим ситуаціям. За даними досліджень, життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінною, яка опосередковує вплив стресогенних факторів (у тому числі хронічних) на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності [24].

Життєстійкість (hardiness) є системою переконань про себе, про світ, про відносини зі світом. Це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономні компоненти: відданість, контроль, прийняття ризику. Виразність

цих компонентів у цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування стресами і сприйняття їх як менш значимих.

Відданість (commitment) визначається як «переконаність у тому, що включеність людини в події, що відбуваються, дає максимальний шанс збагатити її досвід, знайти щось цікаве та важливе [*85*].

Людина з розвиненим компонентом «відданість» отримує задоволення від власної діяльності. Відсутність подібної переконаності породжує почуття непотрібності, відчуття себе «поза» життя. «Якщо ви відчуваєте впевненість в собі і в тому, що світ великодушний, вам властива відданість» [86, с.103].

Контроль (control) являє собою переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат подій, навіть якщо цей вплив не є абсолютним та не гарантує успіху. Протилежність цьому – відчуття власної безпорадності. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях.

Прийняття ризику (challenge) – переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, наявних в її досвіді,– неважливо, позитивному чи негативному. Людина, що розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти, не дивлячись на відсутність надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважаючи прагнення до простого комфорту та безпеки таким, що збіднює життя особистості. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання.

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від стосунків батьків із дитиною. Зокрема, для розвитку компонента відданість принципово важливим є прийняття та підтримка, любов і схвалення з боку батьків. Для розвитку компонента контролю важлива підтримка ініціативи дитини, її прагнення справлятися із все складнішими завданнями на межі своїх можливостей. Для розвитку

прийняття ризику важливе багатство вражень, мінливість і неоднорідність середовища [31].

Д.Леонтьєв вважає, що шлях розвитку творчого потенціалу залежить насамперед від ступеня розвитку таких характеристик особистісного потенціалу як мужність (життєстійкість) та інтеграція особистості. При дефіциті мужності та особистісної інтеграції найбільш вірогідна доля творчого потенціалу – це придушення творчості, повна конформна деіндивідуалізація особистості. При наявності особистісної інтеграції, але не достатку мужності долати зовнішні бар'єри найбільш вірогідною є обмежена творчість. При високій життєстійкості і готовності до конфронтації, але недостатньому рівні особистісної інтеграції найбільш вірогідною є дезадаптивна творчість. При вираженості обох цих особистісних передумов існує шанс на інтегровану творчість.

Доля творчого потенціалу визначається також тим, як особистість поводиться зі своїм творчим потенціалом. Особливості особистості можуть стати непереборною перешкодою для реалізації навіть самого грандіозного творчого потенціалу, але сильна і внутрішньо багата особистість може певною мірою компенсувати недолік обдарованості. Аналіз життєвого шляху видатних творців все більше призводить дослідників до висновку про те, що праця, здатність до навчання і захопленість своєю справою грають більш важливу роль, ніж власне обдарованість [79 ].

Наприклад, в американських дослідженнях креативності зустрічається така характеристика знаменитого письменника першої половини XX століття Томаса Вулфа як *геній без таланту*. В.Ван Гог вважав, що живопис – неважке заняття, потрібна лише старанність і певне володіння ремеслом.

Більшість видатних вчених, письменників, художників вважають, що з їх досягнення 90% припадає на працю і тільки 10% – на талант. Талант – це схильність до нескінченної праці, вважають вони. Мікеланджело, геніальний італійський художник і скульптор, говорив, що якщо якийсь час не попрацює різцем або кистю, то стає хворим. М. Рєпін стверджував, що він би не досяг

успіхів у живопису, якби не зачинявся щодня в один і той же час у себе в кімнаті і не писав годинами картини й етюди. [22, с.237].

Життєстійкість з одного боку впливає на оцінку ситуації: завдяки готовності активно діяти і впевненості в можливості впливати на ситуацію вона сприймається як менш травматична. З іншого – життєстійкість сприяє активному подоланню труднощів. Вона стимулює турботу про власне здоров'я і благополуччя, за рахунок чого напруга і стрес, що переживаються людиною не переростають у хронічні і не призводять до психосоматичних захворювань.

Ми вважаємо, що у основі життєстійкості лежить функціонування творчого Я. Його розвитку сприяє формування компонентів життєстійкості, що характерне для дитячого віку, тому створення дорослими належних для цього умов є одним з важливих аспектів навчально-виховного процесу. Розвиток здатності дитини долати труднощі завдяки впевненості у власних силах, власним знанням та бажанню розвиватися сприяє розвитку творчого Я.

## Інрапсихічні детермінанти проявів творчого Я

Розглянемо, яким чином відбувається трансформація натуральної дитячої творчості у дорослу, що є проявами творчого Я кожної особистості. Очевидно, що це відбувається під впливом соціуму та індивідуальної ситуації розвитку.

Розкриття творчого потенціалу дитини як передумови життєтворчості відбувається насамперед у сім'ї і залежить від характеру стосунків *батьки-дитина* (або особи, що їх замінюють) та їх ставлення до ранніх проявів дитячої спонтанної активності (натуральної творчості).

За переконанням С.Максимової здатність до продуктивної самореалізації залежить від взаємин з батьками, які сприяють розвитку або блокують творчу активність дитини. За результатами її досліджень, люди відрізняються не тільки за рівнем творчого потенціалу, а й за здатністю до його реалізації в рамках продуктивної творчої діяльності, яка визначає загальний рівень успішності, актуалізованості особистості.

Негативний досвід реалізації творчої активності в дитинстві створює бар'єри, що блокують творчу діяльність. Дисбаланс адаптивних і неадаптівних проявів творчої активності обумовлений ранніми рішеннями дітей, прийнятими у відповідь на приписи батьків. У значенні креативності дослідниця користується терміном, що був уведений Петровським – неадаптивна (творча) активність.

На ранніх етапах онтогенезу дитина виявляє спонтанну творчу активність *(натуральна творчість(Д.Леонтьєв), творча позиція (Н.Козирєва))*, а реакція батьків на неї у вигляді певних приписів призводить до формування ранніх дитячих рішень, унаслідок чого може блокуватися одна з форм прояву творчої активності (адаптивна чи неадаптивна). Батьківська реакція на ранню творчу активність може мати такі форми:

1) підтримка;

2) розсудлива (обгрунтована) заборона;

3) ігнорування;

4) різка (необґрунтована, нерозсудлива)заборона.

На нашу думку, такі типи батьківської поведінки можна поширити і на інші сфери батьківсько-дитячих стосунків. Любов, розуміння та зацікавленість батьків у почуттях дитини створює позитивний психоемоційний клімат у сім'ї. З.Фрейд відмічав, що материнська любов здатна розсіяти дитячі страхи перед невдачами. П.Вайнцвайг також вважає, що здатність до незалежної діяльності, до оригінальності та творчості "підживлюється" любов'ю. За відсутності любові проявляється необхідність вражати оточуючих надуманою владою, здібностями чи престижем.

Трактування результатів дослідження у руслі транзактного аналізу дослідницею показують, що батьківський припис «Не будь дитиною (маленьким)» блокує спонтанну активність дітей, що сприяє породженню нових ідей, оригінальних образів, цілей, формуючи тим самим «виконавців». Батьківські приписи «Не будь» («Не проявляй себе») і «Не роби» гальмують адаптивну форму творчої активності, блокуючи здатність до реалізації творчих задумів, призводячи до дезадаптації особистості.

Під забороною С.Максимова розуміє не лише усвідомлену санкцію батьків, а й неусвідомлювані приписи, що передаються через емоції, міміку, інтонації і т.д.

Дослідниця вважає, що оптимальна кількість заборон необхідна для розвитку творчої активності. Вона відмічає, що для учнів з високим рівнем розвитку та реалізації творчої активності («зірочок») характерно середня кількість батьківських заборон, тоді як в учнів з низьким рівнем розвитку творчої активності спостерігалося низька кількість батьківських заборон (стиль виховання за типом ігнорування), а у учнів із заблокованою творчої активністю – висока кількість батьківських заборон. Крім того, у дітей, що творчо реалізуються спостерігалася велика кількість ранніх рішень в дитинстві, але низька – у старшому віці, що свідчить про подолання чи прийняття батьківських заборон [33].

Тож ігнорування дорослими спонтанної активності дитини призводить до затримки розвитку творчих здібностей дитини. Негативна реакція батьків може призводити до блокування проявів творчої активності, а адекватне відображення, підтримка, доброзичливий діалог сприяє її розвитку.

С.Максимова досліджувала дві форми творчої активності у дітей - неадаптивна (Н / А) і адаптивна (А / А). Причому у дошкільнят обидві форми активності корелюють, тоді як у шкільному віці цієї кореляції не спостерігається.

За рівнем розвитку у школярів Н/А і А/А виділилося 4 групи з такими умовними назвами:

1) «зірочки» - учні з високим рівнем неадаптивних проявів активності (Н/А) і високим рівнем розвитку адаптивної активності (А/А). Учнів цієї групи можна описати як творчо обдарованих;

2) «виконавці» - учні з низьким рівнем Н/А і високим А/А;

3) «Середні» - учні з низьким рівнем Н/А і низьким рівнем А/А, які нічим не виділялися;

4) «проблемні» Учні ж з високою Н/А і низькою А/А, які виявилися самими проблемними в школі, «важкими дітьми».

У ході дослідження підтвердилася гіпотеза про те, що висока здатність до неадаптивноъ активності (тобто здатність породжувати ідеї, цілі, гіпотези, тобто реалізовувати творчий потенціал) за відсутності можливості реалізувати ці ідеї (низької А\А) призводить до шкільної дезадаптації і деструкції особистості [33].

Таким чином, згідно з С.Максимовою, бар'єрами творчої активності, що лежить в основі життєтворчості, є негативні дитячі рішення унаслідок батьківських приписів та заборон, які можуть бути змістом ексквізитних ситуацій. Очевидним за таких умов є внутрішній конфлікт в психіці дитини, що здатний порушити її гомеостаз, унаслідок чого активізуються захисні механізми психіки. Тому вважаємо за доцільне припустити, що саме

психологічні захисти можуть перешкоджати реалізації проявів творчого Я, творчого потенціалу, а отже і життєтворчості.

Захисні механізми виникають у дитини як результат засвоєння зразків захисної поведінки, що використовується батьками, та негативного впливу з боку батьків, що полягає у недостатньому задоволенні базових потреб дитини. Так, якщо дитина не має правильного і постійного материнського догляду (не задовольняється потреба в любові та безпеці) у неї швидко розвивається хворобливий стан напруги, яку дитина може долати через певні компенсаторні механізми (наприклад, погойдування, ритмічні рухи тіла у ранньому віці) [94].

Батьківські установки або позиції є одним з найбільш вивчених аспектів ранніх інтерперсональних відносин індивіда. Під батьківськими установками розуміють сукупність емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і відповідні стилі виховання. Е.Т.Соколова виділяє два види гетерономного впливу – емоційне відчудження та емоційний симбіоз(надмірна опіка та захоплення дитиною) [45].

Вони, згідно з теорією К.Хорні, здатні спричиняти психологічну тривогу, на послаблення якої спрямовуються захисні механізми психіки.

Р.Грановська відмічає, що призначення психологічного захисту – недопустити глибинних порушень моделі світу, стабілізувати особистість, захистити її від деструктивних емоцій страху, тривоги, докорів сумління і т.д. [36].

З одного боку психологічні захисти обороняють психіку від різного роду травм, а з іншого – стримують особистісний ріст людини. Психологічні захисти певною мірою пригнічують творчий потенціал людини, оскільки захищають її від усього нового і незвіданого.

Глибинною причиною виникнення захисних механізмів С.Л.Марков вважає фрустрацію базової потреби у творчості, яка проявляється всередині спектру певних буттєвих потреб, у тому числі потреб у грі, свободі, любові, красі і гармонії, в пізнанні таємничої сутності речей, у служінні Вищому і

оволодінні світом, у спонтанному самодостатньому самовираженні і прояві свого справжнього, творчого Я, в потребі жити у відповідності зі своєю власною природою [34, с. 148].

У межах гуманістично-екзистенційної парадигми психологічної науки захисти розглядаються як способи втечі від власної свободи і відповідальності, від свого справжнього Я, від можливості прожити своє власне, а не чуже життя.

Необхідно відмітити, що описуючи проблему ґенези механізмів захисту, І. Нікольська та Р.Грановська вказують на визначальну роль сім'ї в цьому процесі. При цьому сім'я розглядається як психосоціальний посередник суспільства, покликаний за допомогою гетерономного втручання в розвиток дитини актуалізувати різні механізми захисту як засобу соціальної адаптації. Надалі захисні механізми здійснюють регуляцію поведінки таким чином, що вони, крім свідомості людини, зумовлюють весь її подальший стиль життя [36].

Єдиної класифікації механізмів психологічного захисту до цього часу не існує, однак найбільш вивченими і загальноприйнятими є: заперечення, придушення, витіснення, проекція, ідентифікація, раціоналізація, відчуження, заміщення, сновидіння, сублімація [36, с. 167].

Е.Романова, Л.Гребенников вважають механізми захисту тими первинними інтрапсихічними утвореннями, які є наслідком обмеження спонтанної експресії дитини. Особливу увагу варто звернути на ранні етапи онтогенезу, коли дорослі особливо інтенсивно обмежують вираження бажань, думок і почуттів дитини, що призводить до зовнішнього, а пізніше – внутрішнього конфлікту. В результаті у дитини розвиваються механізми захисту, які являють собою непрямі шляхи переживання емоційного конфлікту і та його подолання. З їх допомогою стабілізується «позитивна Я-концепція» і послаблюється емоційний конфлікт, що загрожує її стабільності. Захисні механізми психіки здатні згладжувати протиріччя між дитиною та

найближчим оточенням, а також підвищувати толерантність дитини до гетерономного впливу, знижуючи його актуальність [45].

У дитини кожен захисний механізм спочатку формується для опанування конкретними інстинктивними бажаннями і пов'язаний, таким чином, з певною фазою індивідуального розвитку. Їх формування спричинені характерними для дітей типами тривоги, що виникають в онтогенезі. Сюди відносяться реакції на фізичний дискомфорт, страх розлуки і самостійності (самоти, темноти, замкнутих просторів), страх смерті (напади, захворювання, смерть батьків, казковихперсонажів, стихії і ін.), страх підпорядкування (бути покараним, бути присоромленим), страх змін [36, с. 38].

Ексквізитна ситуація надає можливість для розробки нових або переструктурування наявних механізмів захисту при вирішенні протиріччя, переходу на новий рівень відображення і регуляції, і тим самим вдосконалення індивідом своїх адаптивних здібностей. При цьому кількість ексквізитних ситуацій в житті індивіда значно знижується [45].

Як слушно зауважують Ж. Лапланш та Ж.-Б. Понталіс, почуття невдоволення, що переживається повторно зменшується, а потім перетворюється на роздратування, яке Я здатне легко подолати. Таким чином, через досвід повторень ексквізитних ситуацій, породжених подібними емоціями, Я віднаходить рівновагу та спокій, використовуючи захисний механізм, що виявився результативним [26, с. 14].

Проте коли ситуації, подібні до первинної ексквізитної, повторюються та виникають ті ж емоції, людина може повторно використовувати захисний механізм, що уже результативно застосовувався. Придушення креативності у дитинстві під впливом психологічних захистів наносить відбиток на стиль життя у дорослому віці, гіперзастосування захистів робить людину зациклено на проблемі, що послугувала змістом ексквізиту у дитинстві, та перешкоджає подальшому вільному розвитку творчого Я.

Наукові доробки дослідників, що стосуються проблеми самоактуалізації, свідчать про негативний вплив психологічних захистів на самоактуалізацію особистості.

Его-захисти, поряд з негативним впливом минулого досвіду та соціальним впливом, розглядаються А. Маслоу як внутрішні перешкоди зростання та розвитку. Умовою успішної самоактуалізації є усвідомлення і розуміння механізму їх дії та мінімізація їх впливу.

А.Маслоу відмічає, що необтяженість боротьбою між «глибинними силами» та «силами оборони і контролю» є вагомим фактором, що сприяє відкритості людини до плідної діяльності, радості і творчості. Хоча дослідник і припускає ймовірність активізації захисних механізмів, породжених зокрема забороненими імпульсами, він водночас вважає, що цього процесу можна уникнути. У такому випадку витрачається значно менше енергії на подолання внутрішніх конфліктів, і вона спрямовується на продуктивну діяльність, зокрема і на забезпечення життєтворчої активності особистості.

Окрім того, згідно з поглядами екзистенційно-гуманістичної психології, мудрий життєвий вибір у процесі становлення особистості, має спрямовуватися на набуття нового досвіду, тобто, має бути націленим на майбутнє. Редукція, звернення до уже пережитого досвіду віддаляє майбутнє, а значить і самоактуалізацію. Захисні механізми психіки ґрунтуються саме на минулому досвіді, оскільки починають формуватися у дитинстві як несвідома реакція на екскізитну ситуацію. Це ситуація, в якій протиріччя гранично загострене і вимагає свого зняття, а характер вирішення суперечності визначає напрям у розвитку особистості. Іншими словами, мова йде про ситуації, які становлять для особистості «екзистенціальну значущість», можливість пошуку нових цілей і засобів їх досягнення [4].

Самоактуалізація як найвищий прояв творчого Я передбачає формування цілісної інтегрованої особистості, синергію її свідомого та несвідомого. Інтегрованість особистості як запорука продуктивної

життєтворчості передбачає її гармонію з внутрішнім світом, відсутність конфліктів, унаслідок яких формуються та застосовуються захисні механізми психіки. Формування захисної системи психіки є вагомим фактором, що впливає на подальше життя дорослої особистості, а отже і на життєвий стиль, і на життєтворчість. Згідно з А.Маслоу психологічні механізми перешкоджають цілісності особистості, адже відносячись до сфери несвідомого, вони спотворюють усвідомлювану людиною реальність [66].

К.Роджерс вважає, що прагнення до самоактуалізації «може бути наглухо закрито шарами іржавих психологічних захистів, може бути приховано за їх хитромудрими фасадами». Воно притаманне кожній людині і чекає відповідних умов, щоб звільнитися і проявити себе [43, с. 78].

Однією з таких умов є, очевидно, звільнення від психологічних захистів, що відповідно до теорії психоаналізу відбувається через їх усвідомлення.

К.Роджерс наголошує, що «поведінці людини властива абсолютна раціональність: вона рухається до цілей, яких прагне досягти, по хитромудрій та впорядкованій системі. Трагедія для більшості з нас полягає в тому, що захисти, які ми самі собі вибудовуємо, не дають нам усвідомити цю раціональність, через що ми думаємо, ніби рухаємося в один бік, а насправді рухаємося в інший» [43].

Йдеться про спотворення сприйняття реальності захисними механізмами психіки. Однак дослідник стверджує, що людина може позбавитися такого впливу. За К.Роджерсом, повноцінно функціонуюча особистість характеризується кількома параметрами, перший з яких – відкритість переживаниям. «Людина постійно рухається від захисних реакцій до більш відкритих переживань, адже вона краще пристосована до того, щоб прислухатися до переживань власного організму, а не заперечувати їх усвідомлення» [61].

До традиційного переліку захисних механізмів психіки, що розроблялися у межах психоаналізу, А. Маслоу додав ще два типи захистів – десакралізацію і "комплекс Іони".

Десакралізація – це збіднення власного життя через відмову сприйняття певних речей з серйознісю та захопленням. Цей захисний механізм проявляється у молодих людей, які вважають, що «їх все життя обдурювали і водили за ніс». Обдурювали і водили за ніс їх власні батьки «напівсонні і мляві, які мають туманне уявлення про цінності, які просто бояться своїх дітей і ніколи не зупиняють і не карають їх за погані вчинки. Отже, ми маємо ситуацію, в якій діти попросту зневажають своїх батьків і часто цілком заслужено » [66, с.98] .

Інше джерело де сакралізації – розбіжність принципів і вчинків у житті батьків: «Вони були свідками, як їх батьки говорили про честі, сміливості і відвазі, а вели себе прямо протилежно цьому». Загальний результат десакралізації в тому, що молоді люди з таким вихованням не хочуть бачити перспектив свого зростання, відмовляються сприймати себе з точки зору символічних цінностей і з точки зору вічності. Самоактуалізація передбачає відмову від цього захисного механізму і готовність вчитися відновлювати старі цінності. Спосіб боротьби з де сакралізацією – ресакралізація, описується А.Маслоу як філософські бесіди консультанта з клієнтом про святе, вічне, символічне [13].

Сьогодні багато культурних та релігійних символів, що викликали захоплення, натхнення, мотивацію у людей, втратили свою силу. А. Маслоу як приклад наводить сучасні погляди на секс, що колись вважався інтимним, таємним, сакральним аспектом людського життя. Нинішнє легковажне відношення до сексу зменшує можливість виникнення фрустрацій і травм, але разом з тим сексуальний досвід втрачає ту значущість, яка надихала артистів, поетів, закоханих людей [61].

"Комплекс Іони" – це відмова від спроб повної реалізації своїх здібностей. Цей тип захисту характеризується уникненням відповідальності,

побоюванням максимального використання власних здібностей. Такі люди віддають перевагу безпечній позиції «посередині», що не передбачає великих досягнень, не ставлять перед собою цілей, що вимагають повноти особистісного розвитку [61].

«Всі ми володіємо невикористаними або не повністю розвиненими здібностями, і абсолютно очевидно, що багато хто уникає покликань, які їм підказує сама природа... Часто ми ухиляємося від відповідальності, продиктованої, точніше запропонованої природою, долею, а іноді і просто випадком, і, подібно Іоні , марно намагаємося уникнути своєї долі... Ми не тільки амбівалентно ставимося до своїх вищих можливостях, але перебуваємо в постійному, універсальному, навіть необхідному конфлікті і неоднозначному ставленні до цих можливостей... Ми, безперечно, любимо і захоплюємося усіма, в кому втілюється істина, добро, краса, справедливість і успіх. І в той же час вони викликають у нас почуття незручності, тривоги, збентеження, можливо заздрості чи ревнощів, певне відчуття власної неповноцінності і недосконалості [89, с.34.]

На думку дослідника, основний механізм цього комплексу – проекція. Людина відчуває себе так, як ніби її навмисне змусили вважати себе неповноцінним. Правильна реакція на комплекс Іони – усвідомлення свого несвідомого «страху і ненависті до правдивих, доброчесних, красивих людей». А. Маслоу припускає, що «якщо вам вдасться навчитися любити вищі цінності в інших, це може призвести до того, що ви полюбите їх в самих собі і перестанете їх боятьсяя» [89, с.34.]

Д.Леонтьев відмічає, що з боку суб'єкта життєтворчість передбачає певні психологічні передумови, певний рівень відкритості і певний рівень суб'єктності – чи існуючий спочатку, або такий, що досягається шляхом традиційної психотерапевтичної роботи. Людина, свідомість якої заблоковано, яка не в змозі взяти на себе відповідальність, яка вся у психологічних захистах, ефекту з життєтворчої роботи досягти не може. Тож необхідною передумовою розширення свідомості, яку передбачає

життєтворчість, дослідник вважає її розблокування, тобто звільнення від психологічних захистів [29, с. 106].

Усвідомлення своїх психологічних захистів та звільнення від них безперечно позитивно вплинуло б на самоактуалізацію особистості, а також на її життєтворчість(як етап самоактуалізації, що було обгунтовано у попередньому підрозділі). Проте, на нашу думку, така ідеальна ситуація досить рідкісна та малоймовірна, яка можливо спостерігається у одного відсотка людей, що повністю самоактуалізуються.

Просуваючись шляхом самоактуалізації людина звільняється від психологічних захистів, проте якщо їй це не вдалося повністю звільнитися від них, вона вступає у етап життєтворчості з неусвідомленими захисними механізмами психіки. І вони очевидно впливатимуть на специфіку її життєтворчого процесу.

У рамках нашого дослідження ми намагатимемося виявити вплив захисних механізмів на специфіку життєтворчості особистості, оскільки цей аспект залишається допоки недостатньо розробленим.

При дослідженні впливу психологічних захистів на процес акторського перевтілення, Усман Аль-Беш Самір дійшов до висновку, що постійний процес самопізнання виступає необхідною умовою творчої діяльності, оскільки сприяє усвідомленню психологічних захистів, які блокують творчу активність [60].

Згідно з деякими дослідженнями (Т.Бауер, В.Райков) механізми захисту можуть блокувати реалізацію творчих здібностей. Під час експериментів вищезгаданих дослідників, що включали навіювання та гіпноз, було встановлено, що люди, вважаючи себе знаменитістю, проявляли високий рівень творчих здібностей при ситуативному зниженні впливу внутрішніх захистів [42] .

У біографіях поетів, письменників, художників зустрічаються дані про систематичне застосування алкоголю та наркотичних засобів. Ми вважаємо, що під їх впливом створюється ілюзія зниження тривожності,

напруги, які визначають сутність психологічних захистів, що приносить автору тимчасове полегшення «творчих мук» та почуття комфорту.

Практика показує, що усунення негативних дитячих рішень у процесі психотерапії призводить до реалізації заблокованої раніше творчої активності, підвищенню творчої продуктивності [33].

Ми погоджуємося, що зменшення впливу психологічних захистів сприяє розкриттю та реалізації творчого потенціалу. Проте дезактуалізація захисних механізмів психіки повинна бути не ситуативною (як, наприклад, під час вищезгаданого експерименту з гіпнотичним навіюванням чи вживання алкоголю, наркотиків і т.д), а повною, що забезпечить сприятливі умови для психологічного та творчого розвитку особистості (розкриття таланту, збільшення кількості пік-переживань).

Психологічні механізми зумовлюють обмеженість, нерозвиненість, а також неповну реалізацію творчого Я.

Проаналізувавши науково-психологічну літературу, ми виявили полярні точки зору щодо вплив захистів на творчість:

1). Творчість є результатом дії психологічних захистів (сублімація). Ця точка зору обґрунтовується прихильниками психоаналізу, хоча психологічні захисти у якості механізмів творчої діяльності ще не були вивчені досконально.

2). Захисні механізми блокують творчість.

На нашу думку фіксованість психіки на певних психологічних захистах здатна стримувати, а не блокувати повністю реалізацію творчого потенціалу, оскільки потреба людини у самоактуалізації, розкритті внутрішніх потенцій згідно з А.Маслоу та К.Роджерсом є надзвичайно сильною. Його реалізація через призму психологічних захистів потребує багато енергетичних затрат, що призводить до передчасної витрати психічної енергії, і як наслідок раннього переривання життя (більшість геніїв помирали у молодому віці).

У теорії тифоаналізу такий феномен пояснюється саме вичерпанням енергії, чому сприяє, на нашу думку, активізація психологічних захистів [11].

Згідно з дослідженнями В.Дружиніна у ранньому віці обривалося життя більшості геніїв художньої творчості [41].

На нашу думку, це пов’язано з енергетичними затратами для реалізації творчого потенціалу, якому з однієї сторони, перешкоджали захисти; а з іншого боку діяльність психологічних захистів перешкоджала усвідомленню реальних проблем, унаслідок чого психічна енергія спрямовувалася на забезпечення роботи захисної системи психіки, а не на їх вирішення.

Актуалізація захисних механізмів призводить до тимчасового ілюзорного полегшення, що досягається за рахунок втечі від реальної ситуації та від свого істинного «Я». Страх перед зустріччю з істиною, яка часто супроводжується негативними переживаннями і брак мужності поглянути в обличчя реальності, призводить до капсулювання і блокування творчого «Я», яке конституюється істиною і розгортається за певними траєкторіями в певних просторах. Психологічний захист як втеча від реальності, призводить до виснаження творчого »Я», а кожен акт реалізації механізмів захисту здійснюється шляхом «поїдання» тіла творчої самості, так само як і міфічні герої, літаючи на гігантських птахах, годували їх своїм власним м'ясом **[**34, с. 151**].**

Таким чином, відбувається марна трата енергії, яка б за сприятливих обставин направлялася на інтеграцію особистості, усунення внутрішніх конфліктів та психологічних захистів, повну реалізацію творчого потенціалу, а отже і на життєтворчість особистості.

Окрім того, неповна реалізація творчої енергії, пов’язана з дією психологічних захистів, згідно з С.Максимовою може призвести до особистісної деструктивних наслідків, зокрема до наркозалежності [33].

На негативні наслідки нереалізованості вказував ще К. Юнг: «Ненароджений твір в душі художника – це стихійна сила, яка прокладає собі

шлях тиранічно і насильно, або з тією неповторною хитрістю, з якою вміє досягати своїх цілей природа, не піклуючись про особисте благо чи лихо людини – носія творчого начала» [69].

Реалізація творчого потенціалу під тиском психологічних захистів викликає своєрідність творчого процесу, а також продуктів творчості, зумовлюючи їх унікальність.

Захисна система психіки кожної особистості унікальна та формується під впливом індивідуального дитячого досвіду. Функціонування захисних механізмів у психіці притаманне кожній здоровій людині (А.Фрейд), однак закріплення, фіксованість механізму, використання його як єдиного способу вирішення проблем, призводить до поведінкової та особистісної дезінтеграції, внаслідок чого специфічним буде прояв творчих здібностей у організації особистістю подій власного життя, життєтворчості. Творчий потенціал, «прориваючись» через призму психологічних захистів, зазнає трансформації, викривляється, та реалізується у творчому продукті, унікальність якого визначається саме впливом психологічних захистів, що дуже добре простежується у художній творчості поетів-романтиків.

Затрачена творчий продукт енергія у силу своєї потужності наповнює мистецький твір надзвичайною емоційністю, оскільки ґрунтується на виключному ексквізитному досвіді, чим і приваблює читачів.

Аналогічно, життєтворчість особистості під впливом психологічних захистів набуває специфічних ознак (наприклад, фіксованість на певній потребі, незадоволеній у дитинстві).

Так, у А. Маслоу знаходимо думку, що рання фрустрація потреби може зафіксувати індивіда на певному рівні функціонування. Тобто рух до самоактуалізації не може початися, допоки індивід не звільниться від домінування нижчих потреб піраміди А.Маслоу, наприклад, потреби у безпеці чи повазі [95].

Наприклад, дитина, що не користувалася достатньою популярністю у сім'ї чи серед однолітків, може бути зайнята пошуком способів задоволення

потреби у повазі і пошані все своє життя замість задоволення вищих потреб, зокрема потреби у самоактуалізації. Таку поведінку можна пояснити активізацією захисних механізмів психіки, через які доросла людина намагається уникнути психологічного дискомфорту, повязаного з первинною ексквізитною ситуацією дитинства. Як наслідок, людина буде зайнята вирішенням проблем, що мають місце у її житті тепер, не усвідомивши, що справжня проблема знаходиться глибше – у дитинстві. Через нездатність усвідомити це людина має менше шансів для повної самоактуалізації. «Самоактуалізація - це не відсутність проблем, а рух від колишніх або несправжніх проблем до справжніх» [91, с.28].

Усвідомлення і прийняття реальних проблем відкриває людині шлях до задоволення найвищої потреби – потреби у самоактуалізації.

«Самоактуалізацію можна було б визначити як такий розвиток особистості, що звільняє людину від дефіциту проблем росту і від невротичних (або інфантильних, або уявних, або непотрібних, або «несправжніх») проблем життя, так що він може звернутися до «справжніх» проблем життя (сутнісно і гранично людських проблем, непереборних, «екзистенціних» проблем, у яких немає остаточного рішення), - і не тільки звернутися, але і встояти перед ними та взятися за них» [6, с.31].

Справжні проблеми зазвичай прикриваються психологічними захистами, завдяки яким людина почувається спокійною, проте проблема продовжує існувати, в той час як людина поглинута вирішенням уявних.

У працях П.Вайнцвайга знаходимо короткий аналіз життєтворчості Германа Манкевича, американського сценариста, який все своє життя жив у страху перед батьком – суворим університетським професором. Батько не був жорстокий, але твердість його характеру і педантичність в поведінці приводили сина в постійний трепет. Життя Германа перетворилася на бескінечну боротьбу за здобуття схвалення (реального або уявного) батька. Маючи успіх, люблячу сім'ю, професійні можливості, талант, він міг би внести відчутний внесок у скарбницю світової драматургії, але замість цього

він тратив свої сили на світське життя, намагаючись вразити колег і друзів грандіозними прийомами в розкішних ресторанах, порожню балаканину і анекдоти у пошуку ситуативного схвалення і схильності своїх знаменитих колег. Все це негативно позначалося на здоров'ї, сім'ї, кар'єрі Г.Манкевича і зрештою згубило його [12].

Герман Манкевич все своє життя так і не зміг звільнитися від психологічних захистів, що сформувалися унаслідок дитячого екскізиту – страху перед несхваленням (у минулому – батьківським). Сильна фіксація психіки на ньому призвела до деструктивних наслідків, перешкодила продуктивній життєтворчості.

Водночас, захисні механізми психіки у поєднанні з високим рівнем життєстійкості здатні визначати специфіку життєтворчості людей з обмеженими фізичними можливостями. Наприклад, Демосфен став визнаним оратором, не дивлячись на проблеми з артикуляцією та мімікою в дитинстві, а Бетховен всупереч глухоті продовжував писати геніальні музичні твори.

А.Адлер вважав, що людина завдяки притаманному їй прагненню до досконалості може позбутися дитячого комплексу неповноцінності.Як лікар, дослідник наводив приклади, пов’язані безпосередньо з фізичним функціонуванням органів. Він відмічає, що люди з вираженими фізичними вадами чи дефектами здатні досягати виняткової майстерності та сили. А.Адлер пояснює, що вони самі по собі не зумовлюють формування особливого стилю життя, а підсилюють мотивацію для досягнення цілі. За спостереженнями дослідника, «майже у всіх видатних людей був дефект якогось органа, складається враження, що вони дуже страждали на початку життя, але боролися і подолали свої труднощі».

Сам А.Адлер, за свідченнями біографів, був слабкою та хворобливою дитиною, вважав себе несміливим, кволим та непривабливим, витрачав багато енергії та сил, щоб здобути визнання оточення, зокрема однолітків. Одного разу, «аби побороти свій страх, хлопчик навіть пробіг через цвинтар

дюжину разів» [54, с. 209]. Проте цей дефіцитарний аспект розвитку був компенсований ним у дорослому житті. Закладене у прототипі прагнення побороти хворобу, несміливість у ранньому дитинстві, пояснювало подальші ситуації його життя: вибір професії лікаря (боротьба з хворобами), конкуренція зі старшим братом та З.Фрейдом [81, с. 74].

За теорією З.Фрейда подібні ситуації можна пояснити дією захисної системи психіки. Тут чітко прослідковується вплив захисного механізму компенсації на реалізацію цільових та смислових аспектів власного життя, його організацію, а також високий рівень життєстійкості.

Тож необхідною умовою продуктивної життєтворчості є усвідомлення психологічних захистів, що малоймовірне у силу сучасних соціальних умов, проте можливе у разі систематичної психологічної роботи. Людина може зняти ці блоки шляхом усвідомлення сама у процесі психотерапії та саморозвитку.

Проте, на нашу думку, найкращий варіант – забезпечення належних умов для формування бази життєтворчості на ранніх етапах онтогенезу. Сюди віднесемо створення сприятливого креативного семантичного простору навколо дитини, унаслідок чого зменшиться ймовірність повторення первинної ексквізитної ситуації, що призведе до зниження частоти актуалізації захистів та нівелювання їх ролі у забезпеченні гомеостазу психіки. Водночас вважаємо за необхідне проводити систематичну психологічну роботу, спрямовану на дезактуалізацію захисних механізмів психіки, у дитинстві з метою зниження ймовірності їх деструктивного впливу на життєтворчість особистості. Особливо актуальним це завдання є у молодшому шкільному віці, коли відбувається адаптація дитини до умов навчального закладу, що може провокувати актуалізацію психологічних захистів. Діяльність сім'ї та освітньої системи має бути направлена на забезпечення гармонії особистості, що розвивається.

## Роль освітнього процесу у розвитку творчого Я

*Освіта – це надання дитині допомоги*

*в усвідомленні своїх можливостей*

*Е.Фромм*

Поміж п’яти способів мислення людини, що є життєво важливими для майбутнього Х.Гарднер називає креативне мислення. Здатність сприймати та розуміти нові проблеми та явища. Він стверджує, що дітям дошкільного віку властива природня креативність (inherent creativity). Це те ж що Д.Леонтьєв називає натуральною творчістю, універсальною для усіх людей. У пятирічних дітей по максимуму проявляється творча сила, дошкільний вік характеризується високим рівнем креативності. Основним завданням вихователя та учителя є збереження цієї здатності творити [82].

Бути креативним означає не робити те, що уже робилося незліченну кількість разів, а поєднувати старе з новим, бачити нові варіанти і можливості та втілювати їх у реальність, у продукти творчості; поєднувати непоєднувані елементи, бачити їх там, що видається хаосом для інших.

У ході нашого дослідження ми виявили, що розвиток творчого Я передбачає розвиток креативності та таланту на фоні мінімізації активності механізмів психологічного захисту.

С.Максимова відмічає, що зниження рівня дитячої креативності з віком відбувається поряд з ростом інтелектуальних та життєвих можливостей. Згідно з дослідженнями А.Мелика-Пашаева та Б.Большакова, діти 6-10 років володіють найбільш високим рівнем креативності у порівнянні з підлітками та дорослими, проте вона часто виявляється незатребуваною і притуплюється чи навіть повністю втрачається. П.Торренс зауважив, щоприблизно 30% відраховуються з шкіл за неуспішність – обдаровані. У результаті

дослідження динаміки креативності, С.Максимова визначила, що у дошкільному віці не адаптивна та адаптивна форми активності сполучені, а у школярів вони розходяться за рахунок того, що та чи інша форма активності блокується [33].

Творчість складається з двох різнорідних видів активності – неадаптивної активності, в ході якої виникають образи можливого майбутнього (цілі, ідеї, гіпотези і т. д.) і адаптивної активності, спрямованої на виконання мети.

Адаптивна активність може спрямовуватися на вирішення проблемної ситуації та пристосування до неї. Адаптивна поведінка характеризується здатністю успішно приймати рішення, проявляти ініціативу і прогнозувати своє майбутнє, а також надбанням знань, умінь і навичок, компетентності та майстерності, встановлення емоційно насичених стосунків з іншою людиною [33].

Суть неадаптивної активності полягає в тому, що людина цілком свідомо, будучи відповідальною за свої дії, ставить перед собою цілі з невідомим наперед результатом. Неадаптивна активність характеризується переважанням дій з непередбачуваним результатом, виходом за межі відомого і прогногозованого, свобода суб'єкта у виборі власних дій, здатністю до ризику [33].

Як правило, при вступі до школи знижується рівень прояву креативності (неадаптивної активності). Дослідниця пов’язує це зі специфікою соціальної ситуації школяра, коли йому доводиться інтенсивно освоювати нову систему правил і норм, і велика частина його активності стає адаптивною.

Очевидно, що це пов’язано зі збільшенням соціальних ролей дитини – початком шкільного навчання. Цей же феномен, очевидно, мав на увазі А.Маслоу, коли говорив, що творча направленість людини втрачається під впливом суспільства. С.Максимова вважає, що освітня система не сприяє розвитку творчих здібностей, креативності, розкриттю індивідуальності, блокує прояви креативності [33].

Згідно з Б.Трейсі, якщо «м’яз» креативності не тренується, він слабшає та втрачає свої функції [98]. А це, як ми вияснили, негативно вплине на процес життєтворчості у дорослому віці, оскільки здатність нестандартно мислити та підходити до вирішення життєвих проблем є її важливим фактором.

С.Максимова вважає, що брак знань про правильну підготовку дитини до навчання у школі, є причиною того, що багато дорослих озираються на свої шкільні роки як на кошмар. Зрозуміло, добре організована школа часто може компенсувати недоліки виховання, отриманого в ранньому віці. Ідеальна школа повинна слугувати посередником між сім'єю та навколишнім світом життя дитини; вона повинна бути місцем, де навчають не тільки книжковим знанням, але також знанню життя і мистецтву жити. Але до тих пір, поки ідеальна школа зможе виправляти недоліки сімейного виховання, ми можемо прямо вказувати на помилки самих батьків. Школа може служити своєрідним індикатором при аналізі помилок сімейного виховання насамперед тому, що вона сама не є ідеальним середовищем для дітей. Діти, яких не навчили входити в контакт з іншими, після вступу до школи почуваються самотніми. У результаті – до них особливе ставлення, що з кожним днем все більше і більше посилює первісну тенденцію. Порушується їх нормальний розвиток, і вони стають важкими дітьми. Люди в таких випадках звинувачують школу, хоча вона всього лише виявила приховані недоліки домашнього виховання [33].

Зазвичай виникає конфлікт між особистою моделлю життя дитини і нормою поведінки, що її вимагає школа. Конфлікт можна уявити у вигляді діаграми, зобразивши на ній напрям і мету дитини та мету, поставлену школою. Очевидно, що це будуть різні цілі та різні напрями. Але все те, що відбувається в житті дитини, визначається її метою та спрямовується на її досягнення. З іншого боку, школа очікує звичайної моделі поведінки від кожної дитини. Конфлікт неминучий. Однак школі не вдасться оцінити

психологічне підгрунтя ситуації, вона не намагатиметься виявити джерело конфлікту.

Пам'ять та аналітичні здібності оцінюються високо у всіх школах, креативність учнів не завжди підтримується. Традиційні задач з лише однією правильною відповіддю, загальна тенденція до використання завдань, що передбачають аналіз інформації, а не її синтез (найважливіший фактор креативності) націлені на виховання виконавця, а не творця [75].

Варто відмітити, що адаптивна активність дитини має важливе значення у освітньому процесі, оскільки вона передбачає запам’ятовування інформації, слідування певним правилам. Однак у критерії оцінки успішності шкільного навчання входять лише аспекти адаптивної активності – правильність рішення, оформлення, акуратність, але не оригінальність, не самобутність. Тобто у багатьох випадках відбувається формальне оцінювання рівня зазубрювання, що не сприяє розвитку дитини.

К.Робінсон, міжнародно визнаний спеціаліст у розвитку творчості, інновацій та людських ресурсів, піддає критиці сучасну систему освіти, зокрема навчальну програму, яка спрямована більшою мірою на розвиток аналітичних здібностей дитини, упускаючи такий важливий фактор її розвитку як креативне мислення.

Система публічної освіти була розроблена у дев’ятнадцятому столітті та спрямована на задоволення потреб індустріалізму. Тому головними предметами шкільної програми стали математика та мови, гуманітарні та природничі науки, оскільки саме вони були найнеобхіднішими для здобуття роботи у той час. Музика та образотворче мистецтво, хореографія вважалися неважливими, оскільки не цінувалися у тогочасному суспільстві. Як наслідок багато талановитих, розумних, творчих людей не вважали себе такими, оскільки їх уміння не були оцінені належним чином, адже не були потрібні суспільству [95].

Часи змінилися і тепер у людства інші пріоритети, а система залишається така ж, як і сто років назад. Секрет успішного майбутнього

людства полягає у поєднанні мистецтва, музики та літератури з точними науками. Креативність така ж важлива як і технічні знання для нової економіки кожної країни. Зараз робиться акцент на інтеграції усіх сфер життя, що потребує неординарного мислення та сприйняття. Б.Обама у передвиборчій програмі наголошував на важливості дитячої креативності: «Щоб бути конкурентоспроможними у майбутньому наші діти повинні навчати дітей не лише природничих наук та математики, а й розвивати їх здатність мислити креативно, що у першу чергу можливо через навчання образотворчому мистецтву». Образотворче мистецтво та музика, на нашу думку, є навчальними предметами, де опанування креативністю та її розвиток найбільш природні для дитини, оскільки вони пов'язані з творчістю. Навчання креативності це такий же процес, як і навчання математики чи грамотності. Завдання учителя – навчити учнів знаходити проблему, збирати необхідну для її вирішення інформацію, знаходити вирішення та перевіряти їх ефективність [75].

Е. МакВільям, професор Квінслендського університету технологій наголошує на тому, що креативність можна розвивати при вивченні усіх навчальних предметів. Вона відзначає, що сучасний світ вимагає від людини термінового вирішення соціальних, наукових і культурних проблем, що потребують нового креативного підходу. Тому сприяння розвитку креативності є надзвичайно значущим завданням сучасного суспільства. Розвиток творчого Я через креативність у процесі навчання має стати пріоритетним завданням освіти [93].

К.Робінсон відмічає, що у дошкільному віці дитина, займаючись творчою діяльністю, не боїться робити помилки та спокійно їх сприймає. Цим дитяча творчість відрізняється від дорослої. Сприйняття помилок у дитинстві як стимулу до самовдосконалення є важливим фактором креативності. Проте під впливом суспільства людина втрачає цю здатність через боязнь допустити помилку. А у освітніх системах помилки сприймаються як найгірше, що може бути, оскільки через них знижується

оцінка [95]. Виходить замкнуте коло – щоб отримати гарну оцінку, не можна допускати помилок, а щоб їх не допускати, треба застосовувати відпрацьовані до автоматизму методи вирішення завдань, не проявляючи творчої активності.

На думку американських учених, роль оцінки у сучасній освіті варто переглянути. Недарма А.Петровський охарактеризував оцінки як «одиниця, що знищує», «двійка, що пригнічує», «байдужа трійка», «обнадійлива четвірка» , «переможна п'ятірка» . Він чітко позначив, які почуття та емоції характерні для дитини при отриманні оцінок. Ш.Амонашвілі вважає, що гарних оцінок не буває: вищі – підміняють істинний сенс пізнання, роблять дітей корисними, нижчі – наганяють страх і тривогу, теж підміняють сенс пізнання, підштовхуючи до підміни моральних правил, лише «трійка» діє як анестетик, притупляючи прагнення до пізнання.

Проте функціонування сучасної освіти неможливо без оцінок як засобу контролю. Традиціна система освіти потребує засобів оцінювання знань, однак варто змінити ставлення дітей та педагогів до оцінок. К.Адамс вважає, що відчуття такого зовнішнього контролю можна послабити, якщо оцінка сприйматиметься не як покарання, а як стимул до удосконалення. При оцінюванні важливо вербально заохотити дитину, підтримуючи її упевненість, послідовність та здатність ризикувати. К.Адамс також радить не вказувати прямо на помилки, а направляти учнів на пошук та розуміння власних слабких сторін та оцінювання власних зусиль [75].

Дослідниця упевнена, що мотивація, креативність та допитливість часто подавляються у освітньому середовищі саме через бажання дитини отримати високу оцінку[75]. У результаті під впливом освіти дитина «виростає» зі своїх творчих здібностей [95].

С.Максимова також вважає, що оціночна парадигма традиційного навчання, вимога від учнів більшою мірою засвоєння готових знань і норм, ніж самостійної пізнавальної активності, типова форма спілкування «питання вчителя – відповідь учня» витісняє власну активність учнів [28**].**

Думку про те, що традиційна система освіти не сприяє розвитку креативності учнів ми вважаємо обґрунтованою, тому варто звернути увагу на шляхи виправлення цього становища. На нашу думку, доповнення навчального процесу шляхом уведення в нього елементу креативності стане початком вирішення глобальної (за словами К.Робінсона) проблеми – підготовки некреативних випускників навчальних закладів, яка, не дивлячись на всесвітнє визнання значущості креативності у сучасному суспільстві та глобальній економіці, залишається актуальною.

Т.Самулевич експериментальнио довела, що система розвиваючого навчання на противагу традиційній системі сприяє формуванню основи наукового мислення, розвитку інтелектуальних і індивідуальних особливостей, робить акцент на загальному розвитку школяра. Все це є основою розвитку творчого мислення. Система розвивального навчання сприяє формуванню і розвитку творчого мислення молодших школярів, саме таких його компонентів як гнучкість, оригінальність, рефлексію, аналіз [50]. Дослідження проводилося на базі молодших класів Авторської школи Бойко, що будує повчальні програми за принципом системи розвиваючого навчання, і середньої загальноосвітньої школи м. Харкова № 150.

Рівень оригінальності серед перших класів, що вчаться, в системі розвиваючого навчання (РН) вище, ніж у перших класів традиційної системи освіти (ТС). Така тенденція зберігається і до 4-го класу. Спостерігається тенденція розвитку оригінальності в системі розвиваючої освіти, в традиційній же системі навчання не відбувається ніяких змін, і оригінальність залишається на такому ж рівні. Показники побіжності в системі РН і ТС знаходяться на однаковому рівні, динаміки розвитку побіжності не спостерігається. У перших класах показник гнучкості мислення знаходиться на однаковому рівні. До четвертого класу в системі розвиваючої освіти ми спостерігаємо зниження рівня цього показника [50].

Показники розробленості мислення в перших класах обох систем освіти знаходяться на однаковому рівні, проте до 4-го класу системи РН

даний показник значно зростає і перевищує показники розробленості в класах ТС.

Як бачимо, з часом у системі розвиваючого навчання творчий потенціал особистості зростає. Система ж традиційного навчання пригнічує розвиток прагнення до пошуку нових, оригінальних підходів у вирішенні завдань, сприяє розвитку консерватизму і конформізму [50, с.260].

На нашу думку, освітня система має першочергово орієнтуватися на загальний розвиток та саморозвиток учнів, становлення їх індивідуальності, а також розвиток їх творчої спрямованості, що є однією з необхідних умов для самоактуалізації дорослої особистості, а отже і для її продуктивної життєтворчості. Варто переглянути навчально-виховні принципи, на яких базується традиційна освіта, та поряд з академічною успішністю брати до уваги вищезазначені аспекти особистісного розвитку.

Для цього необхідно створити освітнє середовище, що сприяло б розвитку особистості школяра. Н.Гонтаровська визначає освітнє середовище як суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе соціально розвиненою цілісністю. Дослідниця відзначає, що освітнє середовище виступає фактором, який детермінує особистісний розвиток учня. У межах такого середовища особистість школяра розглядають як таке психічне утворення, що синтезує в собі об’єктивне й суб’єктивне, матеріальне й ідеальне та розвивається через власну активність і творчість у діяльності і спілкуванні з іншими людьми[16].

Н.Гонтаровська наголошує, що створення сприятливого освітнього середовища передбачає єдність розвитку тілесно-фізичної сфери, пізнавальної сфери, соціально-моральної сфери школяра. Ми вважаємо, що поряд вищезазначеним значущим є також розвиток психоемоційної сфери дитини. Така всебічна розвиненість дитини закладе надійну базу для продуктивної життєтворчості у дорослому віці.

На нашу думку, дитячий досвід, пов'язаний з початком шкільного

навчання, у силу соціальної важливості цього етапу, може зумовлювати активізацію захисної системи психіки, яка стримує реалізацію творчого потенціалу, що є важливим фактором життєтворчості.

Учитель може сприяти перетворенню (скасуванню, нівелюванню) раннього негативного досвіду дитини в прояві її творчої активності, розкритті творчого потенціалу, сприяючи усвідомленню уже активізованих захисних механізмів психіки. У зв'язку з цим ми підкреслюємо важливість ролі педагога та стилю його роботи у розвитку творчої активності дитини та її майбутньої життєтворчості.

За словами сучасного західного письменника Вільяма Артура Уорда, «посередній учитель – викладає, хороший вчитель – пояснює, видатний учитель – показує, великий вчитель – надихає».

Проте поряд з позитивними, можливі і негативні прояви. Педагоги залежно від ступеня стереотипності їх свідомості можуть посилювати деструктивний вплив батьків, створюючи ексквізитні ситуації, що призводить до активізації захисних механізмів психіки. Це може бути причиною шкільної, а згодом і соціальної дезадаптації та деструктивного розвитку особистості.

С.Максимова наголошує, що згасання творчої спрямованості не проходить безслідно для дитини, оскільки енергія творчості може направлятися у антисоціальне русло, що призводить до соціальної дезадаптації та особистісної деструкції. Тобто направленість творчої сили Я та її реалізація залежать від суспільного впливу [33].

У більшості педагогів існують неадекватні уявлення про творчість, що ототожнюється ними з адаптивною формою прояву творчої активності. В результаті цього учні з перевагою неадаптивних проявів творчої активності над адаптивними оцінюються вчителями як проблемні. Їх творчі здібності не помічаються і набувають асоціальних форм. Педагоги негативно реагують на спонтанну активність цих дітей, яка може виражатися в несподіваних питаннях, неординарних висловлюваннях, власному відношенні, тим самим,

перешкоджаючи їх творчої реалізації. До проявів творчої активності С.Максимова відносить високу пізнавальну мотивацію, ініціативність, прагнення до узагальнення знань, знаходження закономірностей, осмислене засвоєння знань, самостійність, активна постановка питань і т.д. П.Торренс вважає, що обдаровані чинять опір всім видам нетворчих робіт, а це оцінюється вчителями як упертість, дурість або лінь.

К.Робінсон приводить для прикладу історію хореографа Джиліан Лінн, яка у школі була дуже непосидючою ученицею, що не могла сконцентрувати увагу. Педагоги вбачали у такій поведінці порушення здатності до навчання та направили її до психіатра. Зараз би дівчинці поставили діагноз «синдром дефіциту концентрації уваги з гіперактивністю», проте у тридцяті роки XX століття його ще не існувало. Лікар поспостерігав за поведінкою Джиліан у кабінеті, помітив її пристрасть до рухів під музику та порадив матері віддати доньку школу танців. Під час шкільного навчання творчий потенціал дівчинки не міг реалізуватися на повну силу, оскільки середовище та обставини цьому не сприяли, а заняття у школі танців дали йому шлях до реалізації [95].

Проте історія могла б закінчитися по іншому. Лікар міг би назначити їй заспокійливі препарати, творчий потенціал зустрів би перепони на шляху реалізації, і нереалізована енергія могла б направитися у деструктивне русло. Супільство зазнало б втрат, оскільки Джиліан не створила б всесвітньо відомі шедеври «Кішки» та «Привид опери». Ось чому К.Робінсон наголошує, що прерогативою системи освіти має стати всебічний розвиток учня поряд з академічною успішністю. Креативні діти зазвичай вважаються проблемними, вони виділяються з натовпу неординарною, іноді деструктивною поведінкою. Учителю варто звернути увагу на таку дитину, можливо то намагається прорватися творчий потенціал, важливо його вчасно помітити та сприяти його розвивитку [95].

Важливим фактором креативного розвитку дитини вважаємо ставлення учителів початкової школи до учнів. Г.Смольникова виділяє такі їх основні типи:

- Стало - позитивний;
- Пасивно - позитивний;
- Мінливо - позитивний;
- Активно - негативний;
- Пасивно - негативний.

Емоційний стан дитини залежить більшою мірою від стосунків з учителем, тому пасивно-негативний тип ставлення учителя до учня зумовить підвищення рівня тривожності, внаслідок чого психологічні механізми захисту блокуватимуть реалізацію його творчого потенціалу. Водночас, пасивно-позитивне ставлення за аналогією з ігноруванням ранньої спонтанної активності не сприятиме розвитку життєстійкості, що відобразиться у специфіці життєтворчості [53] .

Окрім того, важливим є стиль спілкування учителя з учнем. У ході експерименту С.Максимовою було встановлено, що при традиційному директивному стилі спілкування дорослого з дитиною (питання, вказівки, інтерпретації, оцінки і т. д.) рівень прояву пізнавальної активності значно нижчий, ніж при використанні дорослим прийомів активного слухання (парафрази та ін.)[33].

Згідно з К. Роджерсом, творчій діяльності особистості сприяють такі фактори як психологічна безпека та визнання безумовної цінності індивіда. Дослідник також відмічає, що творчому розкриттю сприяє відсутність зовнішнього оцінювання, оскільки воно може сприйматися як загроза.

Доцільнішою є адекватна реакція на поведінку. Значущим є формування вільної відповідальності – здатності бути самим собою – що сприяє розвитку надійного внутрішнього джерела оцінок і згодом призводить до створення внутрішніх умов для творчої діяльності [44].

К.Адамс також відмічає важливість сприятливого соціального клімату для творчості: комбінування та перекомбінування ідей легко проходить, коли людина почувається безпечно та не відчуває контролю [75].

Описані науковцями умови можуть забезпечуватися позитивною ситуацією розвитку, зокрема такими її аспектами як сім'я та школа.

Г.Батищев закликав до того, щоб освітній процес не лише давав вихованцю корисні засоби різного роду (інакше він може стати добре озброєним негідником), не лише передавав йому певні цінності (інакше він може замкнутися в них і протистояти подальшій творчості), а головне – залучав до творчості самого життя у всіх його вимірах [8].

За словами Ш.Амонашвілі, школа має навчати людину життя через навчальний процес, що передбачатиме і її творчий розвиток.

Значущість такої думки обговорювалася ще у радянські часи. Ідеї про перенесення центру ваги з формування навичок сприйняття на активну творчість, необхідність підпорядкування завдань освіти завданням формування творчої особистості обґрунтовувалися у роботах філософів, педагогів та психологів. Наголошувалося на важливості створення таких умов у процесі виховання і навчання, щоб людина відчула в собі внутрішню, особистісну потребу мислити, відчувати і «говорити» мовою мистецтва. [7, с.61] Наприклад, таким вимогам відповідала методика емоційно-смислового підходу навчання іноземним мовам І.Шехтера, що орієнтована на виконання практичних, а не учбових завдань (рольові ігри), внаслідок чого поряд з підвищенням якості знань відбувається розвиток особистості завдяки використанню власних акторських здібностей учнів.

В. Ротенберг стверджує, що перехід від вербального навчання, у якому задіяна лише ліва півкуля головного мозку, до такого, яке розраховане на гармонійну роботу обох півкуль, повинен привести до набагато більш високого рівня розвитку практичного мислення, естетичного сприйняття і творчого ставлення до світу, а отже, формування набагато більш психічно повноцінної особистості. Навчання, що привчає дітей до постійної активності, сприятиме формуванню не слабкої людини, що здатна фізично і психічно зламатися за несприятливих обставин, не інфантильного споживача, не пасивного виконавця, не людину, що біжить від реальності, а активну

особистість, що знаходиться у пошуку, бореться, з сильною волею до подолання несприятливих умов [46 , с. 234]

В.Ротенберг великого значення надає пошуковій активності, розвитку пізнавального інтересу та здатності переживати та долати труднощі у процесі виховання та навчання. Такі ж принципи лежать в основі гуманної педагогіки Ш.Амонашвілі [46].

Педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб спрямувати дітей на креативне мислення. Експерименти, нововведення, дослідження є ефективними методами розвитку креативності. Креативний учитель надає учневі не саму відповідь, а інструменти, що допомагають її знайти.

Завдання сучасної освітньої системи – підготувати дитину до майбутнього шляхом розвитку її духовності. Дослідження Ш.О.Амонашвілі стосувалися в основному освітнього процесу, хоча він наголошує на універсальності гуманної педагогіки та можливості застосування її основних ідей для людей усіх вікових категорій. Ми вважаємо за доцільне поширити їх на все життя людини, починаючи з часу його зародження. Принципи гуманної педагогіки найповніше охоплюють психологічні передумови розвитку гармонійної інтегрованої особистості, сила творчого Я якої проявляється у повну силу.

Ш.Амонашвілі великого значення надає труднощам у освітньому процесі, які підштовхують дитину до пошуку нестандартних підходів у вирішенні завдань, що безперечно сприяє розвитку креативності поряд зі життєстійкістю.

Життєстійкість передбачає перешкоджання виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування стресами і сприйняття їх як менш значимих. Компоненти життєстійкості в основному розвиваються в дитинстві та частково в підлітковому віці [31].

Варто відмітити, що такі труднощі (у вигляді задач) створюються штучно, проте здатність особистості адекватно сприймати їх та направляти

енергію на їх вирішення є основою для виховання життєстійкості та креативності. Важливо, щоб труднощі у задачах відповідали можливостям дитини. Відмова від шаблонного мислення є рисою людини творчої. Сформована у дитинстві позиція щодо сприймання та поводження з труднощами (хоч і штучно створеними) проявлятиметься і у реальних ситуаціях, пов’язаних з життєвими випробуваннями.

Особливої уваги потребує, на наш погляд, ситуація, коли дитина стикається з реальними труднощами. Такі ситуації носять дезадаптивний, ексквізитний характер. Значущість такого емоційного досвіду залежатиме від ситуації розвитку, оточення дитини. Ймовірним наслідком таких ситуацій буде формування основ життєстійкості, а також – формування захисних механізмів психіки. Вплив останніх на становлення дорослої особистості визначається також, на наш погляд, ступенем гуманності значущих особистостей по відношенню до дитини.

Водночас, ситуація може сприйматися дитиною як менш травматична за умови готовності активно діяти і впевненості у здатності впливати на неї, якщо певні основи життєстійкості були уже закладені у ранньому дитинстві.

За переконанням С.Максимової, актуалізації творчої спрямованості дітей сприяє використання підтримуючих форм педагогічного спілкування, зокрема, прийомів активного слухання, а подолати особистісні бар'єри у творчості можливо в процесі психотерапії.

Задля забезпечення системної роботи, спрямованої на створення сприятливих умов для розвитку креативності, ми вважаємо за необхідне використовувати елементи психологічного тренінгу, психотехнічні прийоми, психологічні вправи та ігри на заняттях у молодших класах. Це не лише підвищить ефективність роботи психолога, а й позитивно вплине на інтенсивність засвоєння знань дітьми. Вивчення навчального матеріалу через гру як провідну діяльність для молодшого дошкільного віку є надзвичайно результативним, про що свідчить успішність використання великої кількості навчальних програм в Україні та за кордоном. Використання ігор,

адаптованих під психологічні потреби класу чи окремих учнів, може дати відчутні результати у подоланні труднощів психоемоційної сфери.

Н.Козирєва у рамках свого наукового дослідження обґрунтувала значущість гри з протиріччями (ігри, в яких дитині надається свобода експериментування з проблемою і відкривається можливість пошуку будь-яких нестандартних рішень) як засобу розвитку дитячої креативності.

Для гри характерна розбіжність видимого і смислового поля, наявність уявної ситуації, за логікою якої діє дитина, що й обумовлює розвиваючий ефект гри (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Д.Ельконін). Таким чином, закладене у гру протиріччя створює «загадку», таємницю, яка приваблює дитину, мотивує її розгадати, долаючи труднощі та проявляючи свою креативність [23, с.41].

Цінність гри ми вбачаємо також у тому, що вона може сприяти послабленню дії захисних механізмів психіки.

У процесі експерименту вихователі та батьки відзначали зміни в поведінці дітей: зокрема спостерігалася варіативність дій у спілкуванні з дітьми, розширення пізнавальних інтересів, поява впевненості в собі, загальної ініціативності. Дослідниця підкреслює важливість урахування положення вітчизняній психології про провідну діяльність, характерну для вікових періодів.

Результати апробації авторської методики «Теремок казок» показали, що ефективне формування творчої позиції дитини можливе лише за наявності творчої позиції у педагога, що ще раз підтверджує думку про значущість педагога у розвитку дитячої креативності [23].

Н. Гонтаровська довела, що провідною умовою створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра є акмеготовність педагога до створення освітнього середовища, яка передбачає формування професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей з метою застосування їх у процесі створення освітнього середовища для розвитку особистості школяра. Педагогу в його прагненні до професіоналізму

притаманні такі характеристики, як активність, здатність до самодетермінації, саморозвитку, саморегуляції, самоствердження і самовдосконалення [16].

Беручи до уваги значущість учителя у цьому процесі, важливо проводити тренінги з педагогічним персоналом з метою ознайомлення їх зі змістом та основними цілями таких форм навчальної роботи, важливістю їх застосування у межах реалізації навчальних програм, передбачених МОН України. На нашу думку, у контексті розвитку креативності актуальним завданням на сьогоднішній день буде доповнення навчального процесу гуманною складовою, що вимагає перегляду педагогічними працівниками власних поглядів на завдання навчально-виховного процесу, гуманного ставлення до учнів, увагу до їх внутрішнього світу, обов'язкове створення позитивного мікроклімату у класі.

На нашу думку, для забезпечення системної роботи, спрямованої на розвиток дитячої креативності, необхідним є створення сприятливої освітнього середовища, а також проведення корективних заходів з метою зниження перешкод творчому розвитку. Під ними ми розуміємо зняття психологічних захистів за допомогою тренінгів, зокрема у початковій школі та застосуванню їх елементів у освітньому процесі. Особливого значення ми надаємо використанню у навчальному процесі психологічних вправ, спрямованих на зняття дитячої тривожності та страхів, внаслідок чого усвідомлюються психологічні захисти. Використання такого підходу до навчання у поєднанні з видами навчальної роботи, що сприяють розвитку креативності, створять належні умови для розвитку особистості з активною життєтворчою позицією. Вважаємо також за доцільне ввести тренінг для батьків щодо усвідомлення визначальної ролі реалізації принципів гуманістичної психології у житті дитини. Це сприятиме формуванню гармонійної особистості та її продуктивній життєтворчості у дорослому житті.

## Розвиток творчого Я на уроках англійської мови

Психокорекційна робота з учнями початкової школи відіграє важливу роль у розвитку особистості. Уміло підібрані психологічні ігри та психотехнічні вправи сприяють розвитку емоційно-вольової сфери учня, подальшому формуванню основ життєстійкості, а також зняттю психологічних захистів, що є важливими умовами розвитку дитячої креативності як елементу життєтворчості.

Проте задля забезпечення системної роботи, спрямованої на створення сприятливих умов для розвитку креативності, ми вважаємо за необхідне використовувати елементи психологічного тренінгу, психотехнічні прийоми, психологічні вправи та ігри на заняттях у молодших класах. Це не лише підвищить ефективність роботи психолога, а й позитивно вплине на інтенсивність засвоєння знань дітьми. Вивчення навчального матеріалу через гру як провідну діяльність для молодшого дошкільного віку є надзвичайно результативним, про що свідчить успішність використання великої кількості навчальних програм в Україні та за кордоном.

Беручи до уваги значущість учителя у цьому процесі, важливо проводити тренінги з педагогічним персоналом з метою ознайомлення їх зі змістом та основними цілями таких форм навчальної роботи, важливістю їх застосування у межах реалізації навчальних програм, передбачених МОН України. На нашу думку, у контексті розвитку креативності актуальним завданням на сьогоднішній день буде доповнення навчального процесу гуманною складовою, що вимагає перегляду педагогічними працівниками власних поглядів на завдання навчально-виховного процесу, гуманного ставлення до учнів, увагу до їх внутрішнього світу, обов’язкове створення позитивного мікроклімату у класі.

Вправи, що ми рекомендуємо нижче, націлені саме на реалізацію вищезазначених вимог.

Особливо успішним, на нашу думку, є використання психокоригуючих форм роботи на заняттях з іноземної мови. Їх ефективність з навчальної точки зору у поєднанні з коригуючим психологічним впливом сприятимуть особистісному та інтелектуальному розвитку особистості, що є необхідними передумовами життєтворчості. Окрім того, зручність психологічної роботи зумовлена кількістю дітей у малокомплектній групі у процесі вивчення іноземної мови.

**Привітання**

Обовязковим для створення комфортного мікроклімату у класі є ритуал привітання та прощання, що має за мету згуртувати дітей, створити атмосферу групової довіри та прийняття.

У ритуалі мають брати участь усі діти з метою відчуття значимості кожного окремого учня.

***Варіант 1.***Діти вітаються один з одним по кругу, говорячи слова привітання та комплімент.

- *Hello, Nastya! You look great today!*
- *Hello, Denys! I like your smile!*
- *Hi, Dasha! Your dress is beautiful!*

Окрім практичного значення, що заключається у засвоєнні мовних кліше для привітання та компліментів, в учнів підвищується відкритість новій інформації завдяки зниженню тривожності, пов'язаній з початком заняття (наприклад, переживання щодо ймовірної неправильної відповіді, отримати низьку оцінку і т.д.).

***Варіант 2.***Діти вітаються один з одним, погладжуючи своїми долонями долоні сусідів.

- *Hi, Sasha! I'm glad to see you!*
- *Hi, Dima! I am glad to see you too!*
- *Good morning, Natalya Petrivna! How are you?*

У процесі привітання учителю варто заохочувати дітей дивитися в очі один одного. Тактильні відчуття забезпечать позитивне підкріплення діяльності дитини на уроці.

**Вправа "I have a dog".**

Вправа спрямована на розвиток креативності та уважності.

На дошці учитель пише початок речення: I have a dog та усно продовжує його – with black eyes

Наступний учень доповнює речення:

I have a clever dog with black eyes…

I have a clever dog with black eyes and long ears….

**Вправа «Vise versa» («Навпаки»).**

Учитель пропонує дітям речення, вони мають зробити зі стверджувальних речень – заперечні, а з заперечних – стверджувальні.

Окрім закріплення граматичного матеріалу з теми завдяки правильно підібраним твердженням завдання носить психокоригуючий характер, даючи змогу учням проговорити власні страхи та знизити використання психологічного захисного механізму заперечення. Учитель проговорює речення, що стосуються індивідуальних особливостей кожного з дітей.

*Учитель: Natasha is not afraid of spiders.*

*Наташа: No, I am. I am a bit afraid of spiders.*

*Учитель: Maxym doesn't like playing with his younger sister.*

*Максим: No, I do. I do like playing with my younger sister.*

*Учитель: Diana doesn't believe in ghosts.*

*Diana: I believe in ghosts a bit.*

Задля уникнення категоричності тверджень у дитячих висловлюваннях пропонуємо попередити їх про можливість використанняслова *трохи*, *деякою мірою (a bit).*

**Вправа«Magician» («Чарівник»)**

*Teacher: I have a magic stick. When I touch you, you will become a magician. How many magicians do we have in class? (Діти розраховуються по порядку).Ok, now you can turn yourself into an animal or a person or a thing you would like to. Draw it, please.*

Діти малюють свій персонаж.Потім кожна дитина у новій ролі представляється класу.Діти намагаються відгадати, у кого перетворився їх однокласник. Наприклад,

- *Hello, I live in a cartoon. My friends are Minny and Gooffy.*
- *Are you Mickey Mouse? Yes, I am. I am funny and kind.*
- *Hello, Mickey!*

**Вправа "Mister Tongue"**

Поряд із підготовкою артикуляційного апарату дитини до вимови англійських звуків, ця вправа дає сприяє розвитку спонтанності у дітей та рефлексії емоційних станів.

*Teacher: Where is Mr. Tongue?*

*Children: I'm here!* (Діти показують язик).

*Teacher: Mr. Tongue, you are happy/ sad/ angry/ afraid etc.*

(Діти намагаються рухами язика виразити названий учителем емоційний стан).

**Вправа «I …»**

Вправа сприяє розвитку самоповаги у дітей поряд з розвитком фонетичних навичок.

Учитель пропонує повторити за ним по одному слову спочатку пошепки, потім голосніше, дуже голосно. Ці слова мають утворювати речення-афірмацію стосовно особистісних якостей дітей чи процесу їх навчання. Наприклад,

*I speak English well.*

*I am clever.*

*English is fun.*

**Вправа “Colourful I”**

Вправа спрямована на розвиток самоповаги, усвідомлення власних сильних сторін та креативності.

Учитель пропонує дітям намалювати велику букву *I* у зошиті, розфарбувати її та вписати у неї якомога більше інформації про себе *(a boy, 9 years old, a son, a pupil, clever, love my family etc.)*

**Вправа «I am an adult».**

Вправа спрямована на розширення лексичного запасу з теми «Людина та її оточення», розвиток навичок монологічного мовлення, а також сприяє підвищенню самооцінки дитини.

Удома діти готують малюнки за темою «Моє доросле життя». На занятті вони описують своє оточення, рід занять, сім’ю, особисті якості.

Після презентацій діти разом з учителем обговорюють, що дозволило дітям мати таке чудове майбутнє (рефлексія).

**Вправа «Earlier – Now »**

Вправа спрямована на закріплення граматичних навичок з використання часів *Present Simple- Past Simple* та водночас націлена на усвідомлення власного дорослішання, позитивних змін і самоприйняття.

Дітям роздаються таблички, які вони заповнюють самі, а потім на дошці заповнюється загальна зведена таблиця.

| **EARLIER** | **NOW** |
|---|---|
| **WE** | |
| could not ….. | can …. |
| did not know…. | know…. |

| | |
|---|---|
| did not want… | want… |
| did not like… | like … |

Після того як таблиця буде заповнена, ведучий пропонує дітям подивитися, що в них змінилося. У результаті обговорення робиться висновок про те, що людина постійно змінюється в кращу сторону.

**Вправа « Our Fears»**

Вправа має за мету дати дитині можливість актуалізувати свій страх та проговорити його, що зменшить тривожність. Навчальна ціль – закріплення навичок монологічного та діалогічного мовлення.

Учитель пропонує продовжити речення

*Children are usually afraid of …….*

*Adults are usually afraid of …….*

*Mothers are usually afraid of ……*

*Teachers are usually afraid of ……*

Після того як кожна дитина висловиться, учитель звертається до учнів по черзі, пропонуючи назвати якомога більше речей, яких боїться дитина/ учитель/ мама/дорослий:

*You are a teacher/ child/ adult/ mother. What are you afraid of?*

При обговоренні робиться висновок про те, що іноді страх відчувають всі люди і це зовсім не соромно. Причому часто буває так, що деякі страхи з віком зникають. Запропонувати дітям дати приклади чи продовжити вислів учителя. Наприклад,

*Children are afraid of darkness, but adults are not afraid of it.*

**Вправа «Master of the Planet»**

Вправа на розвиток комунікативних навичок іноземною мовою сприяє розвитку креативності, надає дітям можливість відреагувати агресивні почуття та сприяє розвитку у них досвіду самоконтролю та життєстійкості.

Дітям пропонується подорож по різних планет, назви яким вони повинні придумати самі. Учитель розкладає на столі вирізані з паперу круги різного розміру - планети - і просить дітей придумати їм назви і уявити собі людей, які на цих планетах будуть жити.

*Teacher: Today we are going for an unusual travel to different planets. Each of you will be the master of one planet and you will make the rules for the guests. Give a name to your planet and tell us about people who live there.*

Далі діти разом з учителем подорожують по планетах, взаємодіють з істотами, які їх населяють. Хазяїн планети визначає характер її мешканців, основні конфлікти на планеті і т.п. Коли всі діти «прибувають» на його планету, він грає роль місцевих жителів, які або вступають в контакт з гостями, або конфліктують з ними, наприклад, змушуючи весь час вчитися або працювати, співати.

- *The rule of our planet is to work at night.*
- *But we sleep at night.*
- *You have to work at night.*
- *But it is dark.*
- *We will give you a torch.*

Завдання дітей – порозумітися з «інопланетянами».

**Вправа «I'd like to have a friend»**

Вправа націлена на формування взаєморозуміння, доброзичливого ставлення до оточуючих, на підвищення самооцінки поряд з закріпленням лексичного матеріалу за темою «Зовнішність».

Наприклад, один з учнів описує зовнішність одного з однокласників, говорячи *«I'd like to have a friend who has grey eyes, black hair, wears blue skirt and rosy blouse».*

Той, хто упізнає себе в описі, повинен швидко підбігти та потиснути руку тому, хто водить. Після цього він сам стає ведучим.

**Вправа “A Letter to the Penfriend”**

Вправа націлена на самоекспресію дитини, розвиток креативності та фантазії через малювання автопортрету та написання розповіді про себе. Ця вправа є особливо корисною для дітей зі слабко розвиненою рефлексією.

*Teacher: I have got a letter from my aunt. She lives in England. She has a granddaughter and a grandson. They want to have penfriends from Ukraine. Let’s write short letters to them and draw your portraits instead of photos. And write some sentences about yourself (describe your likes and dislikes, family, favourite animal, food etc.)*

Учитель пропонує творчо підійти до оформлення листа за бажанням учня.

**Вправа «Story Telling»**

Вправа націлена на зниження тривожності учня при публічних виступах, усвідомлення захистів, розвиток креативності у процесі засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, передбаченого програмою.

***Варіант 1.*** Вивчений удома вірш чи прочитане оповідання пропонується розповісти від імені обраного дитиною героя казки чи мультфільму.

*Teacher: I have a magic stick which can turn you into your favourite character from a cartoon or a fairy tale.*

*Pupil: I’d like to become Winnie- the- Pooh.*

*Teacher and pupils: Bippity, Boppity, Boo! You are a Winnie now. Could you tell us a poem/ a story?*

***Варіант 2.*** Після роботи з казкою чи оповіданням (читання, засвоєння та активізація лексичного мінімуму) учням пропонується обрати ролі та розіграти сюжет.

Вправа «»

Вправа направлена на розвиток гнучкості мислення, уваги, швидкості сприйняття та реакції.

*Teacher: We are going to play an unusual ball game.What colour is the ball?*

*Children: It's red.*

Учитель інструктує дітей щодо правил гри. Той, хто кидає м'ячик, називає колір, той, хто ловить – предмет такого кольору (овочі, фрукти, речі у класній кімнаті і т.п. – у залежності від теми заняття).

*Teacher: Red*

*Pupil 1: A red strawberry… Yellow!*

*Pupil 2: A yellow lemon…Green!*

*Pupil 3: A green cucumber… Orange!*

## Похвала

Praising (похвала) як визнання успіху дитини займає важливе значення у психологічному розвитку особистості. Колективна похвала на занятті стимулює дитину до нових досягнень, а також сприяє самоповазі та підвищує самооцінку, що попереджує гіпервикористання захисних механізмів психіки.

***Варіант 1.*** *Clap, clap, clap your hands! (Діти плескають в долоні). What a clever boy/girl!*

***Варіант 2.*** *Great job!*

***Варіант 3.*** *Well done!*

## Пісні на заняттях з іноземної мови

Пісні як засіб вивчення іноземної мови та як один з видів комунікації сприяють розширенню та засвоєнню лексичного запасу, активізації граматичних структур, фонетичних навичок. Окрім того пісні відіграють важливу роль у естетичному вихованні учнів, розкритті їх творчих здібностей. Використання музики на уроці не лише стимулює інтерес до

вивчення іноземної мови, а й створює сприятливий психологічний клімат, знижує тривожність.

З цією метою рекомендуємо використовувати на заняттях пісні Реда Граммера (https://www.redgrammer.com/), оскільки вони сповнені позитивного світосприйняття, підвищують настрій та присвячені життєвоважливим темам.

Наприклад, пісня- комплімент **«I think you are wonderful»** («Я вважаю, що ти – чудовий (чудова)») можна використовувати для підвищення самооцінки дитини, задоволення її потреби у приналежності до певної групи. У процесі проспівування пісні діти мають звертатися один до одного, дивлячись у вічі, виконуючи рухи за учителем (принцип Total Physical Response (TPR).

**I THINK YOU ARE WONDERFUL**

I think you're wonderful
When somebody says that to me
I feel wonderful, as wonderful can be
It makes me wanna say the same thing to somebody new
And by the way I've been meaning to say
I think you're wonderful, too

If we practice this phrase in the most honest way
And find something special in someone each day
We'll lift up the world one heart at a time
It all starts by saying this one simple line

*Chorus*
When each one of us feels important inside

Loving and giving and glad we're alive
Oh what a difference we'll make in each day
And all because someone decided to say...
*Chorus*
And by the way I've been meaning to say,
I think you're wonderful, too

Для розвитку упевненості дитини у собі рекомендуємо використовувати поряд з іншими психотехніками пісню **«Say Hi!».** У процесі заучування та багаторазового проспівування послаблюється дія психологічних захистів і сором'язлива дитина навчається щиро вітати незнайому людину. Супровід співу рухами (TPR) не лише сприяє запам'ятовуванню слів пісні, а й готує дитину до реальної ситуації спілкування з незнайомою людиною. У підсвідомість закладається своєрідна «інструкція» привітання.

*You've gotta stand up tall (випрямись, стань рівно)*
*Gather up a smile (посміхнися)*
*Take a big breath (вдихни)*
*Look 'em in the eye and say "Hi!" (подивися у вічі та скажи «Привіт!»)*

**SAY HI!**

Did you know some folks are shy
When it comes to sayin' hi!
They feel funny deep inside and they turn their heads away
They think no one wants to meet 'em
And nobody really needs 'em
So when you go up to greet 'em they turn their heads away

*Chorus*

You've gotta stand up tall

Gather up a smile

Take a big breath

Look ‘em in the eye and say "Hi!"

So take it from your dog or cat

They've got their hellos down pat

Meow, meow, meow, woof, woof, yap, yap, they don't turn their heads away

So when someone is sayin' hi!

And its your turn for feeling shy

You might want to run and hide but don't turn your head away

*Chorus*

So when you're walking down the street

Say hello to those you meet

Don't be looking down at your feet

You've got to look ‘em in the eye and say "Hi!"

**Релаксація**

Хвилини психологічного розвантаження у поєднанні з фізкультхвилинками відіграють важливу роль у знятті втоми та стресу, заспокоюють дитину, що підвищує ефективність її роботи. Промовляння римівки англійською мовою та супроводження її рухами створює додаткове навчальне навантаження.

1. **“Butterflies”.** Дитячі пальчики перетворюються на метеликів, які, тріпочучи крильцями, злітають у небо, потім сідають на руку, на коліно, літають уверх-униз.

*I like to take my fingers and pretend they're butterflies*
*They flutter, flutter, flutter flying up into the sky*
*Sometimes I land them on my arm or rest them on my knees*
*Then they flutter, flutter up and down in front of me.*

2. **“Snakes”.** Діти показують, як їх пальці перетворюються у зміїв, що повзуть і шиплять, але їх боятися не треба, оскільки вони так вітаються. Така вправа сприяє звільненню від страхів.

*I like to take my fingers and pretend they're slithering snakes*
*They go hissing, hissing, hissing climbing hills and swimming lakes*
*But my snakes are very friendly as they go slithering by*
*‘Cause when they're hissing, hissing, hissing they're really saying "Hi!"*

**Елементи казкотерапії на уроках англійської мови**

Казкотерапія спрямована на збереження психічного та духовного здоров'я, формування Я-концепції особистості, усвідомлення нею своєї значущості та відчуття гармонії із навколишнім світом, що позначається на загальному розвитку дитини.

Через несформованість моделі ефективної поведінки та вплив ексквізитних ситуацій на ранніх ступенях онтогенезу та перинатальний досвід, дитина може мати труднощі у взаємодії з оточуючими чи потерпати від внутрішніх конфліктів. Казка як джерело життєвих ситуацій, з якими дитина може зіткнутися у реальному житті, покликана примусити її задуматися над варіантами їх вирішення, що сприяє розвитку креативності. У казках обігрується багато життєвих проблем, що характерні для дітей.

Діти молодшого шкільного віку більше орієнтовані на правдиві історії, тому, на нашу думку, доцільно використовувати притчі, байки, авторські оповідання.

Робота з грамотно підібраними автентичними притчами англійською мовою не лише поліпшує закріплення навичок читання та говоріння, але й несе у собі певний психокорективний потенціал. Тексти мають вибиратися з урахуванням вікових особливостей учнів та характерних для нього психологічних проблем.

У процесі роботи з текстом, дитина ідентифікує себе з його персонажами, упізнаючи чи неусвідомлено переймаючи їх якості, копіюючи їх поведінку. Якщо дитина симпатизує негативному персонажу, разом з класом варто знайти у ньому позитивні риси, простежити позитивні зміни, що відбулися з ним до кінця казки. Терапевтичний вплив казкотерапії відбувається вербальному і невербальному рівнях. Перше ознайомлення з текстом має відбуватися на вербальному рівні (читання чи аудіювання), супроводжуючись зняттям лексичних та граматичних труднощів з використанням опор та наочностей.

У якості домашнього завдання діти можуть намалювати епізоди з притчі та описати коротко малюнок на наступному уроці.

На заключному етапі важливе обговорення прочитаного, розігрування сценок у ролях, дискусії.

Для ефективної реалізації казкотерапії під час уроків у початковій школі слід дотримуватись таких адаптованих під освітній процес принципів тренінгу:

1. Принцип безумовного прийняття внутрішнього світу дитини. Світ казки сприймається цілісно і безоцінювально.
2. Принцип об'єктивності. Казка розглядається у всій її багатогранності.
3. Принцип результативності. Проведення аналізу повинно мати конкретну мету: формування висновків, об'єднання колективу, досягнення виховних та навчальних цілей конкретного уроку, коригування особистісних рис, усвідомлення певних власних помилок [ 20].

Для роботи у початковій школі пропонуємо використовувати подані нижче притчі.

## A Fence

There once was a young boy with a very bad temper. The boy's father wanted to teach him a lesson. He gave him a bag of nails and told him: «Every time when you get angry with somebody you must hammer a nail into their wooden fence ».

On the first day of this lesson, the little boy hammered 37 nails into the fence. He was really very angry!

Later the little boy began to control his emotions, so he hammered just 3 nails into the fence.

He understood that it was easier to control his emotions than to drive those nails into the fence.

One day the little boy didn't lose his temper even once, and he became so proud of himself, he couldn't wait to tell his father.

Pleased, his father told the son: “Now pull out one nail for each day that you can hold your temper”.

Several weeks went by and the day finally came when the young boy told his father that all the nails were gone.

Very gently, the father took his son by the hand and led him to the fence.

"You have done very well, my son," he smiled, "but look at the holes in the fence. The fence will never be the same."

The little boy listened carefully as his father continued to speak.

"When you say things in anger, they leave permanent scars just like these. And no matter how many times you say you're sorry, the wounds will still be there."

## The Lion and the Mouse

A lion lay asleep in the forest, his great head resting on his paws. A timid little mouse came upon him unexpectedly and ran across the lion's nose. Woken from his nap, the lion laid his huge paw angrily on the tiny creature to kill her.

"Spare me!" begged the poor mouse. "Please let me go and some day I will surely repay you."

The lion was so amused at the idea of the little mouse being able to help the King of Beasts, that he lifted up his paw and let her go.

Some weeks later, the lion was caught in a net. Just then the little mouse happened to pass by, went up to him and soon gnawed away the ropes of the net, freeing the lion.

"You have helped me and now I have helped you. Was I not right - even a mouse can help a lion!" said the little mouse.

## The Trainer and the Three Children

Once upon a time there was a children's football trainer called Vincent, in whose team there were three boys who all played as forwards. In every game, the trainer could only put one forward on the pitch, so he sometimes had difficulty choosing which forward should play. By coincidence, the three forwards were the best players in the team, so it was bad luck that only one of them could play in each match.

However hard Vincent looked for a solution**,** he couldn't find one. He also **found** it very difficult to ask for help**,** for he believed that people would think he was stupid for not being able to resolve the problem himself.

But one day, the three forwards came to him and said: "Vincent, sometimes when we can't fix something ourselves**,** it's best to ask someone else for help**…"**

So Vincent remembered an old friend of his whom he could trust, someone with a lot of experience in training children's football teams – the previous trainer, in fact.

So he decided to go to the former trainer, for he was very wise as he was older and more experienced. The old trainer was called Julian, and he welcomed Vincent

with pleasure: “How are you, Vincent? How’s the team?” he asked. And Vincent replied: “That’s exactly what I’ve come to talk to you about.”

Vincent told Julian all about his problem and they talked for a while: “Vincent, I understand your problem perfectly,” said Julian, “and there’s no easy solution… But there’s one thing I would say…” and they continued talking for quite a while.

Very soon, Vincent put Julian’s idea into action and from then on, Vincent’s team won all their matches and became the best children’s team in the world. Vincent learned that leaning on someone you trust can make life a lot easier**.**

What do you think wise old Julian said to Vincent?

## An Ant & A Grasshopper

A lazy grasshopper laughed at a little ant as she was always busy gathering food. "Why are you working so hard?" he asked, "come into the sunshine and listen to my merry notes."

But the ant went on her work. She said" I am lying in a store for the winter. Sunny days won't last for ever."

"Winter is so far away yet" laughed the grasshopper back.

And when the winter came, the ant settled down in her snug house. She had plenty of food to last the whole winter. The grasshopper had nothing to eat so, he went to the ant and begged her for a little corn. "No", replied the ant, "you laughed at me when I worked. You yourself sang through the summer. So you had better dance the winter away".

What is the moral of this story? *(Idleness is a curse).*

## Sammy and Timmy

Long ago, there lived a little boy named Sammy. He was good in his studies, obedient to his parents, more intelligent than many other boys in his class and kind to everyone. Grown-ups as well as those junior to Sammy loved him very much.

There was another boy named Timmy who studied in the same class as Sammy. He misbehaved with his parents, bullied his classmates and even ill-treated Sammy. He always tried to put Sammy down and belittled him before other kids in the class.

On his eighth birthday, Sammy got a nice pen as a gift from his parents. He brought it to school so that he could use it to take down the notes of the lectures that the teachers gave in class.

"Hey, where did you get that? Did you buy it?"

"My parents gave it as a birthday gift to me" replied Sammy.

Timmy was overwhelmed with anger and jealousy. The bad boy that he was, he rarely got any present from his parents. He stole Sammy's pen.

When Sammy came back and could not find his pen, he informed his class teacher about it. The missing pen was soon found out of Timmy's bag and the furious teacher asked the boy, "Now Timmy, what do you have to say about it?"

Timmy was in tears. He had nothing to say. When Sammy saw Timmy cry, he took pity on the boy. He requested his class teacher not to take any action against Timmy, now that his stolen pen was found.
This opened Timmy's eyes. He could now see what a good boy Sammy was. He asked for forgiveness from his teacher and Sammy. From that day, he became friends with Sammy. Everyone began to love Timmy and Sammy was proud of his new friend.

Despite being hurt by Timmy, Sammy gave him back only love in return. This is how we should also treat our enemies. Who knows? One day, our behaviour may just change them for the better.

*(Moral: Do not harm someone even if he harms you. Be good to all.)*

**Прощання**

Ритуал прощання як завершення гештальту має проводитися емоційно піднесено. Використання пісенного матеріалу для прощання сприятиме розвитку дитячої креативності та послабленню психологічних захистів.

Рекомендуємо проводити цей ритуал у колі, супроводжуючи спів рухами, посміхаючись.

**Good bye song**

*Clap your hands! Spin around!*

*Jump up high! Ok!*

*Clap your hands! Sit down! Stand up!*

*1,2,3, 4!*

*Good bye, good bye! See you again!*

*Good bye, good bye ! See you my friends!*

*Good bye, good bye! I had fun today. I had fun today.*

*Stomp your feet! Shake your body! Stand still! OK!*

*Stomp your feet! Turn left! Turn right! Ok!*

*1,2,3, 4!*

*Good bye, good bye! See you again!*

*Good bye, good bye ! See you my friends!*

*Good bye, good bye! I had fun today. I had fun today.*

*Good bye!*

*Джерело: (http://www.dreamenglish.com/videos/goodbyesong)*

**Вправа «The Pupil of the Day»**

Вправа спрямована на підвищення самооцінки та самоповаги учня, зменшенню тривожності завдяки концентрації на позитивних моментах. Навчальні цілі – розвиток мовленнєвих та комунікативних навичок.

Учитель має організувати роботу таким чином, щоб кожен учень побував «учнем дня» та отримав визнання, дружну підтримку однокласників. Вправа виконується у кінці заняття.

*Teacher: At the end of each lesson we will play a very special game – "The pupil of the Day". Make a circle, please. Today's pupil of the day is Nastya* (для

першого виконання вправи варто обрати дитину, яку поважають у дитячому колективі). *Nastya, stay in the centre of the circle, please.*

*Now we will give all our love and warmth of our hearts to Nastya. Let's tell her good words.*

Діти погладжують долоньки дівчинки по черзі чи просто торкаються її, промовляючи: *"You are my good friend", "I am glad you are my classmate", "Thank you for your help", "You have a very nice smile", "Have a lot of good friends".*

*Nastya, do you feel that we love you? Keep these pleasant words and feelings in your heart!*

Запропоновані вправи націлені на розвиток креативності, послаблення дії психологічних захистів та життєстійкості, що є важливими елементами життєтворчості особистості.

## Висновки

Креативність як один з проявів творчого Я не виникає у вакуумі, вона вимагає певного життєвого досвіду, адже знання людини про уже існуючі можливості вирішення певної проблеми дають змогу створити новий варіант її вирішення.

Безперечно, необхідно навчати дитину регулювати поведінку у різних ситуаціях, беручи до уваги соціальні норми. Але має бути баланс між вимогами слідувати правилам, підкорятися певним порядкам та наданням можливості дитині творчо самовиражатися, досліджувати та фантазувати. За його відсутності дитина навчається контролювати, управляти, змагатися та підкорятися, але не має навиків нестандартного вирішення проблем, не здатна синтезувати інформацію, відкривати та винаходити щось нове. Вона налаштована діяти відомими та перевіреними способами, згідно правил, що призводить до усім відомого результату. Це людина-виконавець, а не творець. Її творче Я не розвивається, слабо проявляється. Проте не дивлячись на вік, людина-виконавець може стати творцем за умови докладання зусиль, тренування творчого мислення і т.д.

Т.Емебайл та Б.Хеннессі визначили основні *перешкоди* розвитку креативності [76]. Варто відмітити, що вони мають місце і у школі, і вдома.

1. **Постійний нагляд, контроль** за діяльністю дитини обмежує прояв творчої активності. За таких обставин творчий потенціал придушується, знижується ймовірність ризикувати, що характерна для креативності.
2. **Оцінювання.** Постійна стурбованість дитини з приводу позитивної чи негативної оцінки своїх дій іншими людьми, викликана зазвичай батьками, призводить до ігнорування почуття задоволення від своїх досягнень.
3. **Надмірні похвала та заохочення, подарунки** позбавляють дитину внутрішнього задоволення від творчої діяльності.

4. **Змагання, що передбачають одного переможця.** Створення ситуації змагання, де лише одна дитина може бути переможцем зводить нанівець прогрес у самооцінці дітей.
5. **Надмірний контроль, гіперопіка.** Через постійні повчання дитина нездатна проявити свою самобутність, оскільки вважає її «неправильною», та ставитиметься до досліджень як до марної трати часу.
6. **Перешкоджання вибору дитини.** Вибір дорослими самостійно діяльності для дитини, не прислухаючись до її вподобань та інтересів обмежує дослідницьку активність та відкритість до експериментів, що є важливими факторами розвитку креативності.
7. **Тиск.** Очікування від дитини високих результатів часто закінчується зростанням відрази до предмету чи діяльності. Невиправдано високі очікування дорослих, що зазвичай знаходяться за межами можливостей розвитку дітей, змушують дитину діяти згідно з суворими приписами, утримуючись від експериментів, дослідницької діяльності та нововведень.

Ми вважаємо, що цей список можна продовжити:

8. **Адекватна кількість заборон.** Варто відмітити, що у сім'ях, де виховувалися творчо обдаровані люди було лише кілька правил, які не можна порушувати. Велика кількість заборон перешкоджають проявам творчого Я.
9. **Уникнення ризику**. Творча діяльність передбачає непрогнозованість продукту. Ризик – це вибір, направлений на майбутнє, що сприяє розвитку дитини, її життєстійкості.
10. **Жорсткі стереотипи в мисленні та поведінці,** що зазвичай формуються під впливом значущих фігур дитинства, створюючи рамки, що не дозволяють розвиватися креативності.
11. **Гіперфункціонування захисних механізмів психіки.** Психологічні захисти, що формуються у дитинстві під впливом екскізитних ситуацій,

роблять уже дорослу людину заручником минулого. Неусвідомлена реакція на ситуацію, що супроводжується емоціями, провокує застосування захисту, що окрім ситуативного психологічного полегшення зумовлює викривлення реальності, нездатність тверезо оцінювати проблему та бачити виходи з неї.

Серед умов, що стимулюють розвиток творчого Я, слід виділити:

1. Підтримка ранньої творчої активності дитини, інтерес до її діяльності
2. Створення сприятливого середовища, соціального клімату для розвитку креативності та можливості проявити її (увага до інтересів дітей з боку дорослих і однолітків, заохочення допитливості)
3. Задоволення базових потреб
4. Зменшення травмуючого досвіду, що може стати причиною гіперфункції психологічних захистів
5. Використання у процесі навчання елементів психологічної корекції, що спрямовані на дезактуалізацію психологічних захистів, які використовуються надінтенсивно.
6. Використання у навчальному процесі завдань, спрямованих на розвиток креативності: ситуації незавершеності або відкритості, акцент на самостійних розробках, спостереженнях, почуттях, узагальненнях.
7. Інтелектуальний розвиток.
8. Розвиток життєстійкості.

Парадоксально, що наголошуючи на важливості креативності як прояву творчого Я, дорослі самі відбирають у дитини можливість творчо розвиватися у процесі виховання та навчання. Забезпечення належного рівня психологічної грамотності батьків та учителів (особливо тих, що працюють у молодшій школі) є важливим завданням сучасної освітньо-виховної системи.

## Список літератури


1. Аббаньяно Н. Введение в экзистенциализм / Аббаньяно Н. – СПб, 1998. - 497с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер; [пер. Е. А. Цыпина]. — СПБ.: «Академический проект», 1997. — 256 с.
4. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / Анцупов А.Я., Шипилов А.И. – 2-е изд. - СПб.: Питер, 2006. - 526 с.
5. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-18.
6. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика / Ассаджиоли Р. – М.: «REFL-book», 1994. – 314 с.
7. Басин Е. Я. Психология художественного творчества. (Личностный подход) / Евгений Яковлевич Басин. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
8. Батищев Г. С. Нравственный смысл и содержание всесторонне-целостного развития человека / Батищев Г. С. // Нравственный прогресс и личность: Сб. ст. – Вильнюс, 1976. – с. 111 – 117.
9. Большая психологическая энциклопедия [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://psychology.academic.ru/
10. Большой психологический словар [под ред. Б. Г. Мещерякова, В.П.Зинченко]. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.
11. Вагин Ю.Р. Креативные и примитивные. Основы онтогенетической персонологии и психопатологи. – Пермь: ПОНИЦАА, 2002. – 342 с.
12. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности [Текст] : научно-популярная литература / П. Вайнцвайг ; пер. с англ.: С. Л. Лойко, Ф. Б. Сарнова. - М. : Прогресс, 1990. – 192 с.

13. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Електронний ресурс]. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – Режим доступу: http://www.klex.ru/ty
14. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Вертгеймер М. — М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
15. Выготский Л.С. Психология искусства / Выготский Л.С. – М.:Искусство, 1986. – 573 с.
16. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07 / Н.Б. Гонтаровська– К., 2012. – 474 с.
17. Городилова Е. Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Городилова Елена Николаевна. – Пермь, 2002. – 244 с.
18. Дроздова М. А. Психологія творчості: навч. посіб. для студ. з фаху "Психологія" / Дроздова М. А. – Чернігів : Вид. Лозовий В. М., 2012. – 248 с.
19. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості / Єрмаков І. // Школа життєтворчості особистості: Науково-методичний збірник / під ред. В.М. Доній , Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков та ін. – К.: ІСДО, 1995. – С. 3 -10.
20. Зинкевич-Евстигеева Т. Практикум по сказкотерапии / Т. Зинкевич-Евстигеева, Т. Грабенко. – СПб.: Питер, 2001. – 315 с.
21. Иванов В. П. Мировоззренческие проблемы эволюции природы и становления человеческого мира // Человек и мир. – Киев: Наук. думка, 1977. – С. 29–98.
22. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Евгений Павлович Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 433с.
23. Козырева Н.А. Психологические условия формирования творческой позиции дошкольников (на материале игр с противоречием): автореф. дис.

… канд. психол. наук: 19.00.13 / Козырева Нелли Арнольдовна. – М., 2007. – 25 с.

24. Комашко Л. Життєстійкість як фактор регуляції психофізіологічного стану особистості у кризових умовах життя / Людмила Комашко, Анжела Гусєва // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації . – 2011. – № 2. – С. 291- 298.

25. Крыжановская Е. С. Культуросообразная среда обучения студентов педагогического колледжа как фактор жизнетворчества личности: Дис. ... канд. пед наук: 13.00.01 / Крыжановская Елена Станиславовна. – Иркутск, 2003. – 178 с.

26. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Лапланш Ж., Понталис Ж.Б. М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.

27. Левченко М.В. Арт-терапія, або Реабілітація творчістю/ Левченко М.В. // Школа життєтворчості особистості: Науково-методичний збірник / під ред. В.М. Доній , Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков та ін. – К.: ІСДО, 1995. – С. 95-100.

28. Леонтьев А.А. Научите человека фантазии… (Творчество и развивающее образование) // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С.82-85.

29. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под ред. Д.А.Леонтьева, Е.С.Мазур, А.И.Сосланда. – М.: Смысл, 2001, с. 100-109.

30. Леонтьев Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор// Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С.Выготского: Четвертая Международная конференция. М.: РГГУ, 2004, с. 214-223.

31. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.

32. Лобок А.М. Антропология мифа[Текст] / А.Лобок – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
33. Максимова С.В. Творчество: созидание или деструкция? / Максимова Светлана Валентиновна. – М. : АКАДЕМПРОЕКТ, 2006. – 244 с.
34. Марков С.Л. Захисні механізми як вихідні патерни творчого розв'язання проблем / С.Л.Марков // Вчені записки Університету економіки та права «КРОК»: зб. наук. праць. – Київ, 2009. - Т.3. - №30 – С.145-153.
35. Мэй Р. Мужество творить: очерк психологии творчества / Р. Мэй. Львов: Инициатива; М.:ИОИ, 2001. – 128с.
36. Никольская И. М., Грановская Р.М Психологическая защита у деІтей. СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
37. Оксфордский толковый словарь по психологии [под ред. А. Ребера]. [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа: http://www.psyoffice.ru/slovar-s55.htm
38. Панкратова Л.Э. Феномен стиля учёного как характеристика творчества /Л.Э. Панкратова // Творчество и личность. Тезисы докладов международного симпозиума 16-18 мая 1995 года. – Курск: КГТУ, 1995. – С. 43 -48.
39. Петровский В.А., Огнев А.С. Креативный потенциал субъектогенеза // Творчество и личность. Тезисы докладов международного симпозиума. — Курск: КГТУ, 1995.
40. Петухов В.В. О культурно-исторической психологии творчества / В.В. Петухов // Культурно-исторический подход и проблемы творчества / под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова, Ю.Е. Кравченко. М.: РГГУ, 2003, с.383-390.
41. Психология: учебник для гуманитарных вузов / Под ред. Дружинина В.Н. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
42. Райков В.Л. Роль гипноза в стимуляции психологических условий творчества / Райков В.Л. // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – №1. – С. 106-115.

43. Роджерс К. Свобода учиться / Роджерс К. , Фрейберг Д. М.: Смысл, 2002. — 527 с.
44. Рождерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Рождерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
45. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты Генезис. Функционирование. Диагностика/ Романова Е.С., Гребенников Л.В. — Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
46. Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя / Ротенберг В. С, Бондаренко С. М. – М.: Просвещение. 1989. – 239 с.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика. – Т.2. – 1989. – 328с.
48. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопр. психол. – 1986. – №4. – С. 101-107
49. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1973. – С. 255-386.
50. Самулевич Т.Є. Розвиток творчого мислення молодших школярів в системі розвивального навчання // Вісник Харківського університету ім. Каразіна. Серія: Психологія. – 2010. – № 43. – с.259-262.
51. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологи. – 1998. – №6. – С. 3-17.
52. Словарь [под.ред. М.Ю. Кондратьева] // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / [ред.-сост. Л.А. Карпенко, общ. ред. А.В. Петровского]. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
53. Смольникова Г.В. Психологічні особливості спілкування дітей в різновікових групах дошкільного навчального закладу. Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Г.В. Смольникова– К., 2008. – 20 с.
54. Соколов Э.В. Введение в психоанализ / Соколов Э.В. – СПб: Лань, 1999. – 320 с.

55. Сохань Л.В. Искусство жизнетворчества. Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий /Л.В.Сохань. - К.: Издательский Дом Дмитрия Бураго, 2010. – 576 с.
56. Стернберг Р. Инвестиционная теория креативности / Стернберг Р., Григоренко Е. // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 144 - 160.
57. Сухоруков А.С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы: Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.01. / А.С. Сухоруков. – Москва, 1996. - 150 с.
58. Творчество и личность: Тезисы докладов Международного симпозиума, 16-18 мая 1995г. /Редкол.: П. Ф.Кравчук и др. – Курск, 1995. – 193 с.
59. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Методическое руководство / Туник Е.Е. – СПб: ИМАТОН, 1998. – 170 с.
60. Усман Аль-Беш Самир. Преодоление барьера психологической самозащиты в процессе актёрского перевоплощения: Дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.01 / Усман Аль-Беш Самир. – Москва, 2001. – 202 с.
61. Фейдимен Дж. Личность и личностный рост / Фейдимен Дж., Фрейгер Р. — М.: Изд. Российского открытого университета, 1992. – 136 с.
62. Фрейд З. Навязчивые действия и религиозные обряды // З. Фрейд. Психологические этюды. – М., 1912, с. 5 – 16.
63. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Фромм Э. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
64. Фромм Э. Психоанализ и этика. / Э. Фромм – М.: Республика, 1993. – 415 с.
65. Халифаева О.А. Психологические условия развития креативности подростков в учебно-воспитательном процессе : Дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Халифаева Ольга Алексеевна. – Астрахань, 2007. – 173 с.

66. Хароніан Ф. Подавление Высшего / Ф. Хароніан // Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии / под ред. А.А. Бадхена, В.Е. Кагана. М.: Смысл, 1997. - 298 с. – С. 92 - 107.
67. Холл К.С. Теории личности. / Холл К.С., Линдсей Г. – М: Эксмо-Пресс,1999. – 592 с.
68. Экзистенциальная психология. Экзистенция / под ред.Р. Мэя ; [перевод М.Занадворова, Ю.Овчинниковой]. – М.: Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.
69. Юнг К. Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв. Трактаты, статьи, эссе. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – С. 214 – 231.
70. Яковлєва Є.Л. Психология развития творческого потенциала школьников: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / Евгения Леонидовна Яковлева. – Москва, 1997. – 368 с.
71. Ялом І. Екзистенціальна психотерапія [Електронний ресурс]. - М.: Незалежна фірма «Клас», 1999. - Режим доступу: http://www.psyinst.ru/library.php
72. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Ямницький Вадим Маркович. – К., 2005. – 479 с.
73. Яновська Л. В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яновська Лариса Володимирівна. – Одеса, 2006. – 234 с.
74. Ярушина И. М. Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста: автореф. дисс. канд. психол.наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. М. Ярушина. – М., 2004. – 19 с.
75. Adams K. The Sources of Innovation and Creativity / Karlyn Adams. – National Centre on Education and the Economy for the New Commission on the Skills of the American Work Skills. – 2005. – 59p.

76. Amabile T.M. Beyond Talent: John Irving and the Passionate Craft of Creativity // American Psychologist. – 2001. – Vol. 56. – №4. – p. 333-336.
77. Classical Adlerian Quotes: Creative Power [Electronicresource]: Alfred Adler Institute of Northwestern Washington. – Mode of access: http://alfred-adler.us/qu-crea.htm
78. Csikszentmihalyi M. Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity / M.Csikszentmihalyi // Handbook of Creativity / ed. by R. Sternberg. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 313-335.
79. Amabile T.M. The motivation for creativity in children / Amabile T.M., Hennessey B.A. // Achievement and motivation: A social developmental perspective / [Ed. T. Pittman & A. Boggiano]. – New York: Cambridge University Press, 1992. – pp. 54-74.
80. Encyclopedia of Creativity: 2-volume set. / [Rev. ed., Mark A. Runco & Steven Pritzker]. – New York: Academic Press. – 2011. – 1384p.
81. Feist J. Theories of Personality / Feist J., Feist G. J., Roberts T.A. – 8th Edition. – New York : McGraw-Hill Higher Education, 2012. – 656 p.
82. Gardner H. Five Minds for the Future / Gardner H. – Boston, MA: Harvard Business Press, 2008. – 196 p.
83. Guilford J. P. Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1950. – № 5. P. 444-454.
84. Kobasa S.C. Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness / S.C. Kobasa // J. Pers. Soc. Psychology, 1979. – Vol. 37. – P. 1–11.
85. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness / S.Maddi // Encyclopedia of Mental Health / H.S. Friedman (Ed.). San Diego (CA): Academic Press, 1998. – P. 323-335
86. Maddi S. Hardiness: an operationalization of existential courage / S. Maddi // J. Hum. Psychology, 2004. – Vol. 44. – P. 279–298.
87. Maddi S. R. Hardiness Training at Illinois Bell Telephone / S.Maddi // Health promotion evaluation / J.P. Opatz (Ed.). Stevens Point (WI): National Wellness Institute, 1987. – P. 101 – 115.

88. Maisel E. Creativity for life / Eric Maisel. New World Library , 2007. – 400 p.
89. Maslow A. H. The farther reaches of human nature / Maslow A. Harmondsworth: Penguin, 1976. – 407 p.
90. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being / Maslow A.. 2-nd ed. N.Y.: VanNostrand, 1968. – 341p.
91. Maslow A.H. Critique of Self-Actualization / Maslow A.H. // Journal of Individual Psychology. – 1959. – № 15. – p. 24 - 32.
92. Maslow A.H. Motivation and Personality / Maslow A.. New York: Harper & Row, 1970. – 642 p.
93. McWilliam Erica L. Teaching for creativity: from sage to guide to meddler / Erica McWilliam. – Asia Pacific Journal of Education. – 2009. – № 29 (3). – p. 281-293.
94. Ribble M. Anxiety of infants and its disorganizing effect / M. Ribble / Modern Trends of Child Psychiatry. — N.Y. — 1945. - P. 11-25.
95. Robinson K. Do Schools Kill Creativity? – Speeech at the TED conference in Monterey, CA, February 1, 2006 [Electronicresource] / Mode of access: http://educationinsingapore.org/creativity-and-innovation/schools-kill-creativity-sir-ken-robinson .
96. Sartre J.-P. Existentialism and Human Emotions / J.-P. Sartre. – N.Y.: Citadel Press, 1984. – 96 p.
97. Tracy B. Unlocking Your Creativity [Electronicresource] / Mode of access: http://www.albertarose.org/articles/motivating_articles/brian_tracy/unlocking_your_creativity.htm

© Т.В.Шелег, 2013
© ТОВ «Праймдрук», 2013",

Шелег Тетяна Володимирівна

# ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

# РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО «Я» ДИТИНИ

Формат 60х84 1/16. Друк цифровий.

Папір офсетний 80 г/м$^2$.

Наклад 300 прим.

Видавництво: ТОВ «СІТІПРИНТ»

01023, м. Київ, вул. Еспланадна, 20, офіс 213

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи

серія ДК № 4222 від 07.12.2011 р.