

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій
Кафедра правознавства і гуманітарних дисциплін ВННІЕ

АЛІЄВА Наталія Сергіївна
Батьківське ставлення як чинник розвитку креативності підлітків /
Parental Attitude as a Factor in the Development of Teen Creativity
спеціальність: 053 – Психологія
освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи
ПСзм-22
Н. С. Алієва

ТЕРНОПІЛЬ-2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	6
1.1. Психологічна природа креативності: концепції, підходи та вікові особливості її формування	6
1.2. Підлітковий вік як період інтенсивного розвитку творчого потенціалу: соціальні й когнітивні аспекти.....	17
РОЗДІЛ 2. СУТНІСТЬ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ НА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ.....	26
2.1. Теоретичні підходи до вивчення стилів батьківського ставлення: моделі, типології, емпіричні узагальнення	26
2.2. Психологічний механізм впливу стилів виховання на креативну активність підлітків.....	35
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ РІВНЯ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ВІД БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ	43
3.1. Організація та методика дослідження взаємозв'язку між типом батьківського ставлення й рівнем креативності.....	43
3.2. Аналіз результатів дослідження та обґрунтування практичних рекомендацій щодо підтримки креативності у підлітків.....	49
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66
ДОДАТКИ.....	73

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зростання запиту на розвиток креативного мислення в освітньому просторі, особливо в умовах динамічних соціальних трансформацій, вимагає уважного аналізу джерел формування творчого потенціалу в підлітковому віці. Креативність як здатність до продукування нестандартних ідей, рішень і стратегій, усе активніше розглядається не лише як когнітивна властивість, а як цілісний психологічний конструкт, тісно пов'язаний із стилем сімейної взаємодії. Підлітковий вік є періодом глибоких емоційних і пізнавальних зрушень, коли батьківське ставлення, зокрема тип виховного впливу, емоційна підтримка, стиль спілкування, істотно впливають на процес становлення особистісної автономії та креативної самореалізації.

Незважаючи на те, що сучасна психологічна наука приділяє значну увагу розвитку креативності (Дж. Гілфорд, Ф. Баррон, Т. Любарт), ще недостатньо вивченими залишаються внутрішньосімейні чинники її становлення, зокрема вплив батьківського ставлення на формування креативної активності в підлітків. У вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі потребує подальшого розвитку комплексна оцінка емоційної атмосфери в сім'ї як опосередкованого регулятора форм творчого мислення в осіб 12–15 років. Увага до цієї теми посилюється й у контексті поширення тенденцій масового стресу в родинних системах, що, своєю чергою, загрожує редукацією індивідуальної творчої ініціативи дітей. Отже, вивчення батьківського ставлення як чинника розвитку креативності є перспективним і соціально значущим напрямом дослідження, що інтегрує знання загальної, вікової, педагогічної психології, а також психодіагностики.

Об'єктом дослідження є психологічні умови становлення креативності в підлітковому віці.

Предмет дослідження - вплив батьківського ставлення на розвиток креативності у підлітків.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Теоретико-емпіричні основи креативності як психологічного феномена ґрунтуються на працях С. Медніка, Е.

Торренса, Дж. Гілфорда, Ф. Баррона, Т. Любарта, а також у вітчизняних концепціях (О. М. Музика, І. О. Зимня, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Н. С. Лейтес, Г. С. Костюк). Батьківське ставлення як психологічне утворення та механізм впливу на особистість дитини аналізувалося у працях А. Я. Варги, В. В. Століна, Є. П. Ільїна, О. О. Андреєвої, Г. М. Бреслав. Водночас проблема взаємозв'язку стилів батьківського виховання та творчого потенціалу підлітків у комплексному вигляді ще не стала предметом глибокого дослідження. Бракує робіт, у яких би досліджувались механізми впливу батьківської підтримки на компоненти креативності, зокрема на дивергентність мислення, уяву, оригінальність.

Мета дослідження - виявити особливості впливу батьківського ставлення на розвиток креативності в підлітковому віці.

Завдання дослідження:

- охарактеризувати психологічну природу креативності: концепції, підходи та вікові особливості її формування;
 - дослідити підлітковий вік як період інтенсивного розвитку творчого потенціалу: соціальні й когнітивні аспекти;
 - розкрити теоретичні підходи до вивчення стилів батьківського ставлення: моделі, типології, емпіричні узагальнення;
 - описати психологічний механізм впливу стилів виховання на креативну активність підлітків;
 - розробити організацію та методику дослідження взаємозв'язку між типом батьківського ставлення й рівнем креативності;
- здійснити аналіз результатів дослідження та обґрунтувати практичні рекомендації щодо підтримки креативності у підлітків.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що певні стилі батьківського ставлення (прийняття, емоційна підтримка, стимулювання автономності) позитивно впливають на формування креативності у підлітковому віці, тоді як контроль і надмірна директивність можуть пригнічувати її розвиток.

Методи дослідження. Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення літературних джерел, структурно-функціональний аналіз понять «креативність»,

«батьківське ставлення». Емпіричні методи: психодіагностичне тестування (шкала Торренса, методика А. Я. Варги та В. В. Століна), анкетування, стандартизоване інтерв'ювання підлітків. Статистична обробка здійснювалася за допомогою критерію Спірмена й коефіцієнта Пірсона.

Наукова новизна дослідження полягає в поєднанні емпіричного дослідження креативності в підлітків з аналізом стилів батьківського ставлення як соціально-психологічного чинника, що структурує творчу активність, зокрема у частині мотиваційно-особистісних параметрів. Уперше було побудовано кореляційну модель залежності креативності від емоційних форм взаємодії в родині.

Практичне значення дослідження. Матеріали роботи можуть бути використані психологами закладів загальної середньої освіти для розробки індивідуалізованих програм психологічної підтримки підлітків із низьким рівнем креативної самореалізації. Результати дослідження лягли в основу методичних рекомендацій для батьків щодо стимулювання творчого мислення в домашньому середовищі.

Апробація результатів. Основні положення дослідження були представлені на студентській науково-практичній конференції

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

1.1. Психологічна природа креативності: концепції, підходи та вікові особливості її формування

Проблематика креативності як вищої психічної функції, що інтегрує мислення, афекти, соціальну чутливість і нейродинаміку, постає не як узагальнення творчої поведінки, а як самостійне когнітивне поле з внутрішніми закономірностями, механізмами і межами формування. Вивчення креативності неможливе поза розумінням її складної психологічної природи, що охоплює філогенетичні, онтогенетичні й ситуативні компоненти. В межах когнітивної парадигми креативність розглядається як специфічна організація мислення, пов'язана з дивергентними операціями, нестандартними асоціативними ланцюгами й багаторівневою переробкою інформації [14, с. 15].

Гілфорд уперше чітко ввів диференціацію між конвергентним і дивергентним мисленням, поклавши початок системному аналізу факторної структури креативності. Його тестування, зокрема оцінка оригінальності, гнучкості та плинності мислення, заклали основу для побудови кількісних моделей, що досі використовуються в психометричних дослідженнях. Подальші когнітивні моделі - зокрема Андерсона і Фінке - доповнили це бачення, акцентуючи на роль візуалізації, латентних асоціацій та семантичної неоднозначності як джерел для творчого прориву. Концепція творчого інсайту в цьому підході пов'язується з раптовим реконфігуруванням репрезентацій, що вказує на нейропсихологічну гнучкість як фундамент. Когнітивні підходи базуються на ідеї, що креативність не є містичною здібністю, а логічним наслідком високорозвиненої операційної системи мислення, здатної вільно трансформувати й комбінувати змістові одиниці. У цьому плані вивчення креативності перетинається з нейропсихологією, де дослідження активації префронтальної кори, динаміки електроенцефалограми у фазах інсайту чи ролі правої півкулі в образній реконструкції свідчать про чітку нейрональну основу креативних актів. Цей підхід також дає змогу емпірично розрізнити креативність

як здатність до продукування нового від звичайного фантазування або репродуктивного мислення. Показово, що навіть у дитячому віці, коли фронтальні структури ще недостатньо диференційовані, потенціал дивергентності виявляється раніше за логічну структурування, що підтверджує припущення про ранню форму креативної пластичності [11, с. 59].

Психоаналітична традиція осмислює креативність через призму динаміки несвідомого, розглядаючи її не як когнітивну конструкцію, а як компромісну формацію між потягами й захистами. У підході Фрейда творчість виступає як сублимація лібідозної енергії, тобто як цивілізована форма реалізації несвідомих імпульсів, що інакше були б витіснені. Художнє чи інтелектуальне продукування в цьому сенсі має компенсаторну функцію, дозволяючи індивіду уникати внутрішньої фрустрації. Пізніші психоаналітики, зокрема Кріспел і Віннікот, зрушили акценти на феномен гри, інтермедіальної зони між внутрішньою й зовнішньою реальністю, де і виникає поле креативного акту. Саме в ігровому просторі - ні повністю внутрішньому, ні зовнішньому - суб'єкт виявляє себе у якості творця, не порушуючи реальність, але й не підкоряючись їй. Творчість тут осмислюється як спосіб перебування у проміжній реальності, де «Я» може проектувати архетипні змісти у зовнішню форму. Такий підхід дозволяє розглядати креативність не тільки як інтелектуальну, а й афективну, навіть екзистенційну подію. Юнгіанська лінія доповнює це бачення, пов'язуючи творчість із процесом індивідуації, де архетипові фігури, такі як Тінь, Аніма, Персона, інтегруються у цілісне «Я» через символічну активність - зокрема художню, міфологічну, наукову. Усе це свідчить про те, що в межах психоаналітичної традиції креативність постає як глибока внутрішня необхідність, що має не стільки комунікативну, скільки трансформаційну природу. Таке трактування є принципово відмінним від когнітивного підходу, адже воно не прагне операціоналізувати творчість, а скоріше окреслити її як психодинамічний процес із онтологічною цінністю [7, с. 13].

Гуманістична парадигма зосереджена на суб'єктності творчого процесу, розглядаючи креативність як прояв автентичного «Я» та умову самореалізації. К. Роджерс вбачає у творчості базовий вияв «відкритості досвіду» - здатності

суб'єкта не чинити опору новому, бути вільним від жорстких схем сприймання і внутрішніх цензорів. На його думку, творчий процес можливий лише у стані емоційної відкритості, коли особистість не боїться внутрішніх імпульсів і дозволяє їм вільно трансформуватись у зовнішні форми. Такий підхід, хоч і оперує м'якими категоріями, базується на чіткій онтології суб'єктності: креативність не просто можлива, а необхідна для психологічного зростання. А. Маслоу розглядає творчість як одну з характеристик самоактуалізованої особистості, тобто такої, що досягла зрілості у сфері потреб і здатна до трансценденції.

Творчість у цьому ключі - не діяльність обраних, а функціональний вияв здорової психіки. Вона проявляється у будь-яких формах: побутових, професійних, естетичних, і не потребує обов'язкової соціальної оцінки. Це дозволяє розглядати креативність не як елітарну ознаку, а як універсальну можливість людини бути цілісною. Гуманістичний підхід підкреслює також значення середовища, яке має бути не стільки стимулюючим, скільки підтримувальним - без осуду, з високим рівнем толерантності до невизначеності й тимчасового хаосу, який супроводжує креативний процес. На цій основі постала освітня парадигма, де розвиток креативності тлумачиться як неформалізована взаємодія з довірливим середовищем, що створює «простір потенціалу». Важливою є і вікова динаміка: у дошкільному віці прояви спонтанної творчості свідчать про природну креативність, тоді як у підлітковому - формується здатність до усвідомленої креації, пов'язаної з екзистенційним пошуком сенсу. Гуманістична перспектива тут відкриває розуміння креативності як інтегральної сили, що пронизує всі етапи розвитку особистості, від гри до самопрефлексії.

Біхевіористичні моделі, хоч і менш поширені у вивченні креативності, дають змогу осмислити формування творчих реакцій як результат навчання і підкріплення. Вони виходять з того, що креативна поведінка, як і будь-яка інша, може бути сформована шляхом оперантного навчання. Б. Скіннер стверджував, що творчість не є спонтанним даром, а наслідком певних комбінацій підкріплених реакцій, що згодом виявляються у нових умовах. У цьому підході

особлива увага приділяється не інтенції суб'єкта, а контексту стимулів і типу підкріплення. Якщо реакція, навіть випадкова, виявляється функціонально доцільною в новій ситуації, і ця поведінка підкріплюється (через схвалення, зацікавлення, ігровий ефект), вона з високою ймовірністю буде повторена. Таким чином, креативність осмислюється як навчена інноваційність, а не як вроджений процес. Пізніші представники цієї школи, зокрема Бандура, вивели поняття моделювання - наслідування поведінкових зразків, які демонструють новизну й адаптивність. Завдяки цьому з'явилася можливість пояснювати появу творчих форм не лише як наслідок підкріплення, а і як результат соціального спостереження. У цьому ключі дитяча креативність набуває залежності від моделей поведінки, які дитина спостерігає в батьків, педагогів, медіа. Якщо ці моделі містять елементи дивергентності, ігровості чи порушення шаблонів - формується потенціал до аналогічних дій. Однак біхевіористичні підходи часто критикують за редуccionізм - вони ігнорують внутрішню мотивацію, символічну функцію уяви, феномен інсайту, що не може бути пояснений лише як наслідок підкріплення. Проте саме ці моделі дали початок експериментальним методикам розвитку креативності через зміну умов навчання: варіативність завдань, емоційно-позитивне підкріплення спроб, ігрові ситуації, що провокують несподівані реакції. Ці елементи лягли в основу сучасних програм стимулювання творчого потенціалу в освітньому середовищі, особливо у дошкільній та початковій ланці [9, с. 215].

Формування креативності як психічного утворення проходить складну онтогенетичну динаміку. У ранньому віці виявляється переважно спонтанна форма креативності, що ґрунтується на емоційній відкритості, асоціативній плинності й здатності до уявної трансформації об'єктів. У цей період функціонують механізми сенсомоторної гри, що формують передумови символізації. Починаючи з молодшого шкільного віку, відбувається поступове ускладнення структури креативності - з'являються вербальні компоненти, логічна узгодженість, розвиток метакогнітивних операцій. У підлітковому періоді креативність вступає в діалог із самоідентичністю: юнак не просто продукує нове, а шукає себе через творчі форми. Тут виникає вперше автономна

мотивація креативного самовираження, що виходить за межі гри і включає інтелектуальні та екзистенційні шари. У молодості креативність досягає піку складності: вона охоплює інтеграцію досвіду, ідеалів, афектів, символічних структур, і часто переходить у продуктивну творчу діяльність у професійному чи культурному полі. Надалі, у зрілому віці, можливі дві тенденції: збереження й поглиблення креативної продуктивності (у разі сприятливого соціального контексту) або поступова редукція через ригідність, виснаження ресурсів, втрату внутрішнього стимулу.

Формування і розгортання креативного процесу як складного психічного утворення передбачає цілісну організацію внутрішніх структур свідомості, що включають у себе як імпульсивно-інтуїтивні компоненти, так і свідомо керовані механізми продукування. У реальному психічному процесі ці вектори не є ізольованими - навпаки, вони взаємодіють у складному полі мікропсихологічних взаємозв'язків, де межа між довільним і мимовільним, між когнітивним і афективним, між символічним і конкретним розмивається до динамічної пластичності. Початковим моментом будь-якого креативного акту, як правило, виступає імпульс - слабкий або яскраво виражений елемент внутрішнього збурення, який ще не має форми, але вже містить потенційну новизну. Цей імпульс часто виникає на межі усвідомленого - як емоційне незадоволення наявними схемами, як когнітивний дискомфорт, або як раптове осяяння візуальною чи звуковою метафорою. Він завжди носить неоднозначний характер: у ньому ще не визначено вектор дії, але вже закладено напруження, що прагне реалізації. Це той стан, який іноді описують як «інтуїтивне передчуття», коли суб'єкт ще не володіє ідеєю, але вже її переживає. Власне інтуїція тут не редукується до «шостого чуття», а функціонує як стислий підсумок латентних асоціативних процесів, які ще не стали предметом когнітивної рефлексії. У нейропсихологічному вимірі такі стани корелюють із короткочасною активацією правої скроневої ділянки, що відповідає за образні реконструкції і несподівані комбінації сенсу [5, с. 85].

Після первинного імпульсу вступає в дію етап генерації, який характеризується дивергентною активністю - розгортанням множинних

варіантів, вільною асоціативною грою, тимчасовим зняттям фільтрів критичного контролю. На цьому етапі психіка функціонує в парадигмі відкритості до невизначеності: допускаються суперечності, алогічні переходи, парадоксальні поєднання змістів. Механізми, що домінують у цьому періоді, мають глибоко символічну природу - це можуть бути метафоричні заміщення, синестетичні зв'язки, уявні трансформації предметів, що не мають аналогів у реальному світі. Структура цього етапу близька до глибинної організації сновидінь або ігрової фантазії: вона не керується зовнішніми правилами, але має внутрішню логіку емоційно-сислового притягнення. При цьому сам суб'єкт ще не контролює процес, а радше спостерігає за ним ізсередини, що породжує відчуття «ідеї, яка прийшла сама», хоч насправді це лише поверхнева метафора для складної підсвідомої роботи. Вікова динаміка тут також має значення: у дітей дошкільного віку цей етап найінтенсивніший, бо саме в них ще не сформовано систем жорсткої когнітивної фільтрації. У дорослих він вимагає навмисного «розблокування», часто через метафоричні прийоми, візуальні стимуляції або зміну діяльнісного контексту. У сучасних підходах цей етап вивчається через методики креативної візуалізації, арт-стимуляції, техніки «мозкового шторму», що мають на меті активізувати латеральне мислення, обхід стандартних шляхів пошуку рішень. Усе це є технічними засобами для переведення імпульсу в поле продуктивної розгортки.

Третій етап - фазу кристалізації, умовно можна назвати моментом інсайту, коли хаотичний потік ідей раптом утворює структуру. Це не завжди раптова подія: іноді процес кристалізації відбувається поступово, шляхом фільтрації, комбінування та злиття окремих фрагментів. Ключовою характеристикою цього етапу є перехід від інтуїтивного до концептуального. Суб'єкт починає бачити у своїх ідеях не просто набір можливостей, а контур рішення, внутрішню логіку форми. Це вже зона свідомої активності, хоча вона все ще може включати метафоричні й символічні компоненти. У психологічних моделях цей етап ототожнюють із активізацією префронтальних зон, що відповідають за селекцію, планування й інтеграцію інформації. У творчій практиці це момент, коли музична ідея перетворюється на мелодію, сюжетна інтуїція - на концепцію твору,

візуальний імпульс - на композиційну рамку. У психотерапевтичній практиці ця фаза аналогічна моменту «розпізнавання внутрішнього образу», коли зміст, що довго перебував у підсвідомості, отримує вербалізовану форму. Показово, що на цьому етапі відбувається перше зіткнення ідеї з реальністю - вона починає перевірятись на життєздатність. Часто саме тут з'являються перші сумніви, внутрішній критик, потреба у структуризації. У дітей ця фаза лише формується в шкільному віці, коли на зміну емоційній імпровізації приходить логічне узагальнення. У підлітків - вона вже повноцінно працює, особливо в ситуаціях рефлексії над особистим сенсом і виявом «Я». Вона вимагає вже не лише потенціалу гри, а навички селективного мислення, елементарного саморедагування, вміння бачити структуру в потоці. Це межа, де креативність або переходить у конструктивну діяльність, або розпадається на хаос [17, с. 17].

Наступним і найтривалішим етапом виступає фазування реалізації - процес виведення сформованої ідеї в зовнішню форму. Він включає деталізацію, логічне розгортання, технічне оформлення, перевірку, коригування. На цьому рівні креативність уже не є сферою імпульсу - вона перетворюється на проєктування, тобто на послідовну діяльність, спрямовану на досягнення конкретного результату. Тут вступають у дію не лише когнітивні, а й вольові механізми: наполегливість, здатність долати перешкоди, толерантність до фрустрації, гнучкість при зіткненні з межами технічної реалізації. Ця частина процесу потребує також соціальної регуляції - взаємодії з іншими, сприймання зворотного зв'язку, здатності адаптувати форму до комунікативного контексту. У шкільному віці формування цього етапу відбувається через навчальні проєкти, де діти вчаться не просто вигадувати, а завершувати ідею до конкретного продукту. У дорослому віці - це сфера професійної творчості, де не завершена ідея не має цінності, якщо вона не переведена в результат. Креативність у цьому вимірі співвідноситься з продуктивністю, із здатністю до тривалої концентрації, точності формулювання, конструктивної комунікації. У науковій сфері ця стадія проявляється в оформленні гіпотези в експериментальний протокол, у мистецтві - в компоновці твору, в технологіях - у конструюванні робочої моделі. Реалізаційна фаза не менш складна, ніж перші - вона часто супроводжується

втомою, сумнівами, зниженням афективного тону. Проте саме вона забезпечує матеріалізацію креативного потенціалу. Цей етап глибоко залежний від рівня саморегуляції - здатності витримувати невизначеність, не завершувати надто рано, не застрягати у перфекціонізмі. Навчити цьому - означає сформувати не лише креативну, а й цілеспрямовану дієву особистість [6, с. 100].

Психологічна динаміка креативності в онтогенезі демонструє тісний зв'язок між структурою вікових психічних функцій і характером творчої продуктивності, яка не є статичною властивістю, а формується в процесі складної взаємодії біологічного дозрівання, когнітивної активності, афективної стабільності та соціального контексту. На кожному етапі психічного розвитку суб'єкта креативність набуває різних форм: від емоційно-асоціативної експресії в ранньому дитинстві до концептуально-рефлексивного синтезу в підлітковому та юнацькому віці. Перші прояви креативної спонтанності виникають у фазі сенсомоторного інтелекту, коли у дитини формується базова здатність до символічного заміщення: паличка стає мечем, коробка - будинком, звук - діалогом. Ці уявні трансформації базуються не на логічному плануванні, а на безпосередній тілесно-афективній дії, яка стає джерелом первинної гри як форми внутрішньої активності. У цьому віці креативність несе експериментальний характер, вона проявляється у способі взаємодії з об'єктами, у раптових змінах сценарію, у здатності змінювати функціональне призначення речей. Це ще не інтелектуальна творчість, але вже форма психічної свободи. У фазі доопераційного мислення, за Піаже, діти активно використовують символи, будують внутрішні наративи, фантазують із неймовірною легкістю, що є передумовою для естетичної креативності. Їхня продуктивність зумовлена високою емоційною включеністю, слабкою диференційованістю реального й уявного, гнучкістю когнітивних структур.

Цей період вкрай чутливий до зовнішнього впливу: надмірна директивність, обмеження, критика можуть блокувати формування дивергентного мислення. Тому атмосфера прийняття, ігровий простір, можливість вільно експериментувати - ключові умови для стабілізації креативної ініціативи. У молодшому шкільному віці спостерігається перехід від спонтанної

до більш цілеспрямованої креативності. Поява логіко-операційного мислення дозволяє дітям поєднувати фантазійні елементи з елементами причинності, аналізувати й модифікувати свої уявлення про світ. Вони вже не просто вигадують, а намагаються побудувати зв'язні наративи, системи правил у власних іграх, віднаходять логічні обґрунтування для вигаданих подій. Це свідчить про поступове зміщення центру креативної активності з емоційно-асоціативного поля в сферу когнітивно-операційного моделювання. У педагогічному процесі цей вік сприятливий для формування основ творчого мислення через завдання з відкритим кінцем, нестандартні задачі, конструювання альтернатив.

У підлітковому віці креативність зазнає докорінної перебудови, що зумовлена не лише нейропсихологічним дозріванням префронтальної кори, а й формуванням самосвідомості, зростанням внутрішнього діалогу, активізацією екзистенційних запитів. Саме в цей період уперше виникає глибока потреба у самовираженні, яка виходить за межі гри чи експерименту - підліток прагне оформити себе через творчий продукт. Водночас креативність стикається із новими бар'єрами: страх оцінки, внутрішня критичність, соціальне порівняння можуть зменшити спонтанність, змінити вектор продуктивності з естетичного на захисно-регулятивний. Стили мислення в підлітковому віці суттєво варіюють, що зумовлює різні типи креативної схильності. Особи з гнучким когнітивним стилем зазвичай демонструють вищу здатність до переінтерпретації задач, пошуку альтернатив, несподіваних рішень. Їхнє мислення характеризується толерантністю до новизни, здатністю тримати в полі уваги протилежні концепції, не прагнучи негайної селекції. У той час як ригідні когнітивні структури, орієнтовані на алгоритмізацію, ускладнюють доступ до дивергентних форм. Особливу роль відіграє уява як психічний ресурс, що перетворюється з гри у здатність до внутрішньої симуляції, побудови нових світів, концептуальних схем. Уява у підлітків - вже не лише образотворча, а й рефлексивна: вона дозволяє моделювати майбутнє, експериментувати з ідентичністю, будувати метафоричні структури саморозуміння [2, с. 7].

Пам'ять теж бере участь у креативному процесі - не як репродуктивна функція, а як здатність до гнучкого реконструювання минулого досвіду, що стає матеріалом для нових смислів. Увага в цьому віці набуває нової селективності: здатність зосереджуватись на смислово насичених деталях, ігноруючи стандартні аспекти ситуації, є предиктором креативної продуктивності. Так званий інтуїтивний стиль, який базується на чутливості до неочевидних зв'язків, нерідко поєднується з імпульсивністю, що робить креативність підлітка хаотичною, але водночас і високопотенційною. Проте ці ж риси можуть бути джерелом внутрішньої нестабільності, тому завданням дорослого середовища стає не директивна корекція, а створення умов для саморегуляції, де підліток зможе зрозуміти власний стиль і навчитися його розгортати конструктивно.

У юнацькому віці креативність набуває функцій концептуальної побудови: молоді люди здатні формулювати абстрактні проєкти, поєднувати різноманітні знання, працювати із метафоричними структурами в науковому, соціальному, культурному полі. На відміну від попередніх фаз, де домінували емоційно-асоціативні або образно-фантазійні компоненти, юнацька креативність базується на інтеграції - здатності зводити множинні змісти у цілісні концепти. Це вже не розкиданий хаос ідей, а конструктивне моделювання нових смислових горизонтів. У цьому віці формується індивідуальний креативний почерк: хтось мислить у формах візуально-архітектурних образів, хтось - у категоріях логічної парадоксальності, хтось - у наративній системі внутрішнього оповідання. Профіль когнітивного стилю тут стає фундаментальним фактором. Особи з інтуїтивно-синтетичним мисленням переважно успішно працюють у сферах мистецтва, культурології, дизайн-мислення, тоді як аналітико-конструктивний стиль більше співвідноситься з інженерними, логічними, економічними сферами. Водночас саме перехідні типи - синтетики-аналітики - часто демонструють унікальні гібридні результати, здатні змінювати структуру знання на межі дисциплін [12, с. 14].

У мотиваційній структурі юнацької творчості простежується не просто двовекторність, а виразна напруга між зовнішньо-орієнтованими й внутрішньо-орієнтованими імпульсами, що задають траєкторії розвитку індивідуального

стилю. Екстравертний тип мотивації, що базується на потребі в соціальному схваленні, демонстрації результату, визнанні з боку авторитетів чи групи, активізує ті формати креативності, які передбачають публічність, ефект, перформативну складову. Це може бути участь у конкурсах, презентація ідей у командних проєктах, створення візуальних або вербальних продуктів, спрямованих на зовнішнє споживання. Інтровертна мотивація, навпаки, розгортається в режимі самопошуку – прагнення втілити внутрішній досвід, створити щось, що насамперед резонує з особистою структурою уявлень. Такий тип мотивації зазвичай веде до форм складнішого осмислення – поезія, абстрактна графіка, символічне моделювання або створення внутрішньої міфології. При цьому жодна з мотивацій не є кращою чи «глибшою»: обидві дають різні шляхи, які можуть перетинатись або змінюватись у процесі дорослішання.

У цей же період помітно трансформується структура уяви. Якщо в дитячому віці вона переважно слугує для гри, імітації, створення альтернативних сценаріїв – тобто є інструментом симулятивного функціонування, – то в юнацькому віці вона починає виконувати функцію когнітивної збірки, операційної системи для створення складних концептів. Уява вже не просто моделює ситуації, а виконує архітектонічну функцію: формує зв'язки між абстрактними одиницями, переплітає сенсові поля, конструює системи зі своєю внутрішньою логікою, що іноді не підпадає під стандартні категорії предметності. Таке ускладнення функціонування уяви відкриває простір для формування так званих когнітивно-семіотичних моделей – структур, у яких образ, ідея й знак взаємно перетікають один в одного. Концепти, створені в такій уявній матриці, уже мають потенціал до перетину меж дисциплін: вони можуть виявлятися у вербальному висловлюванні, у візуальному рішенні, у цифровій інтерактивності або у соціальному сценарії. Це вже не гра, а перехід до інтелектуальної композиції, де кожен фрагмент підлягає рефлексії й переосмисленню. Цей розвиток уяви веде до формування метакреативності – рівня, на якому суб'єкт уже не лише продукує нове, а й починає усвідомлювати принципи власної творчості. Це не просто здатність створювати, а вміння

розуміти, *як і чому* він це створює, за якою внутрішньою логікою, в якому семантичному або культурному кодi. Такий підхід змінює саму якість продукції: вона вже не випадкова або емоційна, а структурована, концептуально вивірена. Юнак чи дівчина починає ставити собі питання: які умови формують мою ідею? у чому обмеження її втілення? яка її внутрішня модель, і які сенсові системи вона репрезентує? Це точка переходу від творчої інтуїції до аналітичної рефлексії, від імпульсу – до усвідомленого смислотворення.

Саме в цей період педагогічне середовище здобуває унікальне вікно можливостей: юнацький розум ще гнучкий, але вже достатньо абстрактний, щоб включитись у складні конструкції. Це час, коли варто залучати учнів до міждисциплінарних ініціатив, де поєднуються гуманітарні, природничі й технологічні моделі. Проектне мислення набуває тут особливої продуктивності, бо дозволяє перейти від ізольованої творчої активності до інструментального конструювання змістів у реальному контексті. У межах таких форматів учень може не просто реалізувати ідею, а й створити навколо неї цілу модель: продумати її функціонування, подати її як дослідницьку пропозицію, обґрунтувати її значення, вибудувати логіку реалізації, представити її в публічному просторі та зрефлексувати її межі. Це вже не навчальна активність, а процес епістемологічного самовизначення – вироблення власної позиції щодо знання, ієрархії цінностей, способів продукування й передачі змісту.

1.2. Підлітковий вік як період інтенсивного розвитку творчого потенціалу: соціальні й когнітивні аспекти

Підлітковий вік є дуже напруженим періодом психічної перебудови, який формує цілісну систему переосмислення власного «Я», соціального положення й структур ціннісної орієнтації, що закономірно позначається на характері когнітивних процесів, емоційної регуляції та формуванні нових форм творчого самовираження. Якщо у попередніх вікових фазах домінували спонтанні, емоційно забарвлені акти творчості, то у підлітковості виникає якісно нове явище: креативність набуває характеру екзистенційного жесту, через який суб'єкт не просто грається зі змістами, а прагне конструювати нові схеми себе в

світі. Підліткова криза, яку традиційно сприймають як дестабілізуючий чинник, насправді відкриває специфічне поле потенціалів, де психічна нестабільність, злам старих ідентичностей і втрата орієнтирів стають каталізаторами для пошуку нових форм вираження, смислотворення, комунікативного оновлення.

У цьому контексті внутрішній конфлікт перестає бути лише симптомом, він перетворюється на умову творчої мобілізації, яка за певних обставин дає змогу не тільки уникнути регресу, а й здійснити якісний перехід на новий рівень саморозгортання. Психодинамічна напруга, пов'язана з фрагментарністю «Я-образу», нерівномірністю дозрівання афективної та когнітивної сфер, і постійним зовнішнім тиском, провокує формування нових захисно-адаптивних механізмів, серед яких особливе місце займає саме креативність. Через створення художнього тексту, метафоричне моделювання, нові способи комунікації підліток не просто вивільняє емоційний надлишок, а створює символічну систему, в якій можливе тимчасове врівноваження психічної нестабільності. Це не просто компенсація, а спроба знайти іншу конфігурацію внутрішнього досвіду, перевести афективний хаос у структуру смислу. Тому у кризовий період спостерігається парадоксальна ситуація: з одного боку, знижується адаптивність, посилюються емоційні коливання, а з іншого - активізуються творчі імпульси, здатність до трансформації, чутливість до символічних структур. Саме ця амбівалентність і створює умови для креативного прориву [15, с. 16].

Когнітивні особливості підліткового віку формують унікальну структуру мислення, що сприяє нестандартному вирішенню завдань, модифікації знань, породженню нових концептів. Зростання абстрактного мислення, здатність до гіпотетико-дедуктивних міркувань, розвиток метакогнітивних операцій створюють базу для того, щоб творчий акт став не випадковістю, а послідовним процесом. Увага в цьому віці вже не є автоматизованою - формується вміння фокусуватись на значущих параметрах, залишаючи поза увагою тривіальні. Це дає змогу бачити неочевидне, будувати асоціативні зв'язки між, здавалося б, далекими об'єктами. Пам'ять також еволюціонує - підліток здатен не лише відтворювати, а й трансформувати досвід, інтегрувати емоційні компоненти в

когнітивні структури. Саме ця інтеграція забезпечує появу символічної продукції, яка містить у собі не просто інформацію, а пережитий сенс. Уява, що була домінуючим механізмом у молодших вікових фазах, тепер стає інструментом для моделювання концептів, проєктування нових реальностей, перетворення ідей у цілісні образи. Її функція - не просто заміщення, а концептуалізація, тобто здатність побудувати нову систему, де елементи не існували в такій конфігурації раніше.

Здатність до внутрішньої симуляції дозволяє підлітку не просто відповідати на задачу, а реконструювати її умови, змінювати параметри, перебудовувати цілісну логіку. Такі процеси яскраво проявляються у сфері математики, програмування, наративного письма, де потрібно оперувати з абстрактними структурами, складними умовами, множинністю розв'язків. Водночас ця гнучкість мислення поєднується з високою сенситивністю до смислового навантаження: підліток не буде вирішувати завдання, якщо не бачить у ньому особистісної значущості. Тому мотивація є критичним чинником креативної реалізації - і вона формується лише в тому разі, коли діяльність викликає внутрішній резонанс. Саме в цій точці виникає унікальний феномен підліткового мислення: парадоксальне поєднання раціональності й ірраціонального пафосу, холодної логіки й емоційного насичення, що створює підґрунтя для нестандартних підходів, концептуальних зрушень, оригінальних проривів [3, с. 71].

Соціальний ландшафт підліткового віку постає не як нейтральне тло розвитку, а як активна структура, що безпосередньо конфігурує хід креативного формування особистості. Саме у цей період міжособистісні взаємодії, позиціонування в групі, вплив авторитетів і якість емоційного зворотного зв'язку набувають вирішального значення для того, щоб індивідуальний творчий потенціал не лише виявився, а й почав розгортатись у напрямі стійкої активності. Структура соціального середовища в підлітковому віці надзвичайно чутлива до мікродинаміки комунікацій: кожна реакція - підтримка чи іронія, схвалення чи замовчування - стає тригером, який може або активізувати потребу в самовираженні, або, навпаки, викликати ефект самоцензури. У цьому сенсі

родина, школа, група однолітків формують три взаємопов'язані, але принципово різні поля впливу. Родинне середовище, як найближчий емоційний контур, задає первинну модель сприйняття себе як суб'єкта, що має право на ініціативу, помилку, експеримент. Якщо в межах сім'ї креативні імпульси дитини зустрічаються з теплим прийняттям - навіть у випадку абсурдних чи хаотичних форм - формується базове відчуття психологічної безпеки, яке в подальшому слугує внутрішнім ресурсом проти зовнішньої критики. Батьківська реакція на дивні ідеї, нетипову поведінку, нестандартний інтерес - завжди є дзеркалом, у якому підліток вчитується в себе. Якщо це дзеркало репресивне, оцінювальне або занадто жорстко нормативне, він починає приховувати креативні імпульси, адаптується під очікування, поступово блокуючи доступ до внутрішніх джерел новизни. Особливо небезпечними в цьому плані є гіперконтроль і висока тривожність батьків, які у своєму прагненні захистити дитину нав'язують стабільність і безпечність як вищу цінність, не допускаючи ризику, що є органічною частиною творчості. Натомість сім'ї, де дорослі дозволяють собі бути неідеальними, грайливими, де вірогідна гнучкість сценаріїв і де немає фетишизації «успішності», створюють унікальний мікроклімат, у якому креативність не треба доводити - її просто можна проживати.

Шкільне середовище як соціально-когнітивна структура формує другий рівень впливу, який має як стимулювальні, так і блокувальні потенції. З одного боку, саме у школі підліток стикається з різноманітним завданням, нових знань, викликів, які потенційно можуть бути платформою для креативного мислення. Проблема полягає в тому, що формат шкільної взаємодії в більшості випадків продовжує бути переважно репродуктивним, із жорстко зафіксованими критеріями правильності, які не залишають простору для гібридності, парадоксу або сумніву. Така структура навчального процесу формує інтенцію на «правильну відповідь», а не на пошук, на безпомилковість, а не на ризик, на відповідність, а не на автентичність. Навіть у творчих дисциплінах (література, мистецтво, музика) зазвичай домінує оцінка за відповідністю до канонічних зразків, що блокує внутрішню динаміку спонтанного вираження. Учень, який мислить інакше, бачить інакше, інтерпретує не за схемою - опиняється поза

бажаним контуром. Особливо яскраво це проявляється в системах, де наголос робиться на стандартизованих формах контролю знань, що фактично ігнорують дивергентне мислення як цінність. Водночас саме школа має потенціал бути лабораторією креативності - за умови, якщо змінюється педагогічна парадигма. Учитель, який дозволяє множинність тлумачень, влаштовує діалог, дає завдання з відкритим кінцем, дозволяє учневі сумніватись, помилятись, реконструювати завдання - стає не джерелом знань, а каталізатором мислення. Такий підхід потребує високої метапедагогічної культури, бо передбачає не лише толерантність до «неправильного», а й вміння працювати з інакшим, не намагаючись його виправити. Найефективніші освітні середовища для підліткової креативності - це не ті, де вчать «творчості», а ті, де створюють умови для діалогу, де цінність має не форма, а унікальність смислу [16, с. 11].

Група однолітків, як третій рівень соціального контексту, виявляється надзвичайно потужним чинником - саме вона формує емоційну атмосферу, в якій підліток або відчуває можливість бути собою, або змушений грати за зовнішнім сценарієм. У цьому середовищі діють негласні коди: неуспішність може бути прийнятною, якщо вона щира, але інакшість у способі мислення - частіше викликає агресивне неприйняття. Саме тому багато підлітків уникають проявів творчості в публічному полі - не тому, що не мають ідей, а тому що бояться соціального засудження. У цьому плані особливо уразливі ті, чий стиль мислення тяжіє до символічного, метафоричного, асоціативного - адже ці форми не завжди піддаються раціоналізації і, відповідно, легко можуть бути знеціненими. Підліткові субкультури, з іншого боку, можуть слугувати потужним ресурсом: саме в них формуються альтернативні системи оцінки, де цінується не відповідність, а радше автентичність, епатаж, нестандартність. У таких групах творча активність стає способом входження в символічне поле спільноти, засобом самоінтерпретації й комунікації. Проблема в тому, що ці субкультури не завжди отримують визнання з боку дорослого світу, тому вони функціонують у тіні, поза межами формального освітнього поля. Щоб творчість стала містком, а не розривом, потрібно перетворити підліткову групу не в механізм контролю, а в спільноту пошуку, де кожен має право на інакшість, на експеримент, на

невизначеність. Такі групи - не просто соціальні одиниці, а матриці, в яких дозріває культура креативності як етика взаємного пізнання.

Підлітковий вік відкриває унікальне вікно можливостей для глибокої когнітивної трансформації, яка є не лінійним продовженням дитячого мислення, а якісним стрибком, що ґрунтується на складній нейропсихологічній перебудові. Центральною фізіологічною основою цього процесу є тривале й асинхронне дозрівання префронтальної кори - зони, що відповідає за виконавчі функції, планування, метакогніцію, контроль імпульсів, рефлексивне мислення. У ранньому підлітковому періоді спостерігається активізація синаптичної пластичності в лобових відділах, збільшення обсягу сірої речовини, що дозволяє формувати нові нейрональні конфігурації, здатні до інтеграції гетерогенних інформаційних потоків. Проте це дозрівання відбувається на тлі ще незавершеного формування системи лімбічної регуляції, зокрема мигдалеподібного тіла, що створює внутрішній дисбаланс між когнітивною продуктивністю та емоційною стабільністю [13, с. 17].

Такий нейрофізіологічний стан провокує підвищену емоційну реактивність, імпульсивність, гіперчутливість до оцінки, але водночас відкриває простір для складних асоціативних побудов, парадоксального мислення, симуляції альтернативних сценаріїв. У цій фазі зростає кількість синапсів, але водночас відбувається процес прунингу - відсікання неактуальних нейронних шляхів, що вимагає від індивіда постійної когнітивної адаптації. Це сприяє гнучкості: підліток здатен швидко змінювати позиції, комбінувати концепти, створювати нестандартні зв'язки між віддаленими поняттями. Його мислення перестає бути лінійним - воно стає мережевим, із множинними рівнями доступу й зчитування. У таких умовах зростає значущість інтуїції як когнітивного механізму, що не зводиться до «випадкового осяяння», а функціонує як форма стислого аналізу через асоціативне зіставлення, латентні аналогії, емоційно-семантичні перегуки. Саме на цьому рівні народжується творча інтерпретація - не як логічний аналіз, а як сплеск, що базується на прихованих зв'язках між символами, контекстами, переживаннями. Ця форма мислення вимагає від середовища не лише терпимості до неоднозначного, а й готовності

супроводжувати складні, не завжди завершені когнітивні акти як частину внутрішнього оновлення.

У тісному зв'язку з нейропсихологічними зрушеннями відбувається екзистенційне загострення потреби в ідентичності, що є центральною віковою задачею й одночасно джерелом напруги, болю, відкритості. У підлітка виникає необхідність не лише відокремитись від батьківського образу, а й створити власну версію себе, яка ще не існує у стабільній формі. Цей процес не відбувається через чисте логічне мислення - він вимагає символізації, експерименту, проб і помилок, що органічно реалізуються у творчій активності. Створюючи текст, музику, візуальний образ або навіть естетизуючи зовнішність, підліток фактично веде внутрішній діалог із собою, намагаючись вловити контури майбутньої ідентичності. У цьому сенсі креативність не є побічною активністю - вона є ядром процесу ідентифікації, де символічне мислення дозволяє випробовувати ролі, конструювати міфи про себе, перевіряти межі можливого. Якщо в дитинстві самоусвідомлення базувалось на ідентифікації з реальними фігурами - батьками, вчителями, героями - то у підлітковості ці фігури дезінтегруються, втрачають абсолютну силу, і їх місце займає внутрішній пошук через культурні архетипи, стилістичні позиції, іронічні маски. І саме творчість надає простір для цих пошуків: у музиці можна бути бунтівником, у прозі - мислителем, у живописі - блукачем, у танці - тілесним міфом. Такі форми не завжди мають чітке зовнішнє втілення, але вони функціонують як проєкційні матриці, в яких суб'єкт уперше відчуває себе джерелом змісту. І саме цей досвід - не контроль, а продукування - є ключем до формування автономного «Я», яке здатне не лише бути, а й творити свою присутність у світі [8, с. 18].

Утворення власного стилю у підлітковому віці – це не естетичне оформлення, не декоративна гра у самовираженні і навіть не сліпе наслідування культурних зразків, а психічний механізм стабілізації, що виконує структурну функцію в контексті ідентифікаційної динаміки. Стиль у цьому сенсі постає як інструмент первинного самонаведення, як засіб наведення порядку у внутрішньому полі розпорошених емоцій, реакцій, імпульсів, неузгоджених сигналів зовнішнього та внутрішнього світу. Підліток, формуючи

індивідуальний код поведінки, починає збирати себе у цілісність – через мовні інтонації, фрагменти одягу, манеру стояти, ритміку жесту, характер уповільнень або пришвидшень під час діалогу, вибір слів, емоційне наповнення пауз. Ці деталі не випадкові, навіть якщо сам підліток не може їх прокоментувати. Через них він проєктує в зовнішній простір схему себе як суб'єкта, здатного бути помітним, а отже – зчитуваним і прийнятним. Йдеться не про зовнішній ефект, а про психічну оборону від зникнення: якщо світ бачить мій стиль – він бачить і мене, я з'являюсь у його полі як хтось, а не як ніхто.

Така стилістична поведінка може набирати найрізноманітніших форм. Іноді вона справді є візуальною – химерні поєднання елементів одягу, незвичні зачіски, асиметричність силуету або навмисне підкреслення дисгармоній. Але часто стиль виявляється через інтонацію, через мовне фразування, через особливу структурованість висловлювання – уривчасту або навпаки надмірно лаконічну, через ритм у реакціях на події: затримки, збої, перебільшення. Це не епатаж, не виклик – це спроба утриматись у світі, в якому ще не вистачає слів, щоб себе пояснити, але вже є загроза втратити себе, якщо не вдасться зібрати якусь первинну мовну або тілесну форму. Саме тут стиль набуває значення внутрішнього синтаксису – не в граматичному, а в екзистенційному сенсі. Він складається як набір знаків, які з'єднують переживання з дією, дозволяють зовнішньому жесту нести внутрішню напругу. Це стає психічною навігацією – не через раціональне пояснення, а через фігурування.

Стиль є також відповіддю на загрозу розчинення в множинності. Підлітковий світ насичений суперечливими імпульсами: очікуванням бути як усі й водночас прагненням бути єдиним, нормативним і бунтівним, слухняним і підірваним. У цій нестабільності стиль – єдине, що формує хоча б тимчасову межу. Саме тому він такий вразливий, чому будь-яка критика стилю підлітка переживається як напад не на зовнішнє, а на внутрішнє: це атака на саму спробу триматися. Особливість цього процесу в тому, що стиль не є чимось остаточно вибудованим – він оновлюється щодня, він реактивний, гнучкий, він резонує на зміну контекстів, на випадкові події, на новий досвід. Через це його можна розглядати не як результат, а як хід думки, як дію, яка мислить себе тілом, рухом,

голосом. Стиль у цьому сенсі – форма, в якій підліток дозволяє собі бути на публічній сцені без остаточного краху. І саме така форма допомагає йому витримати багатозначність світу – з його неспівмірностями, його змінними правилами, його відсутністю чітких координат.

Психологічно це є результатом інтеграції суперечливих аспектів внутрішнього світу в єдину форму, яку можна побачити, почути, визнати. У цьому сенсі стиль - не маска, а навпаки, форма прозорості, в якій хаотичне «Я» набуває контуру. Творча активність, що веде до стилізації, - це ідентифікаційний акт: через художній жест суб'єкт вибудовує стабільність, не заперечуючи руху. Така гнучка фіксація є принципово інакшою від інституційних форм впорядкування, які прагнуть уніфікації. Стиль не просить бути зрозумілим - він вимагає бути відчитаним, і саме в цьому процесі виникає комунікативний простір, де особистість стає присутньою. Якщо середовище підтримує цей процес - не втручаючись, не нормуючи, не підміняючи - то у підлітка з'являється здатність не лише мати стиль, а й змінювати його, не втрачаючи при цьому внутрішню цілісність. Це і є найглибший критерій психологічної зрілості - коли ідентичність не потребує жорсткої фіксації, бо вона живе в русі, підтриманому творчим мисленням. У такому вимірі підліткова креативність постає не як випадкова здатність, а як онтологічна потреба - з неї народжується суб'єкт, здатен не лише адаптуватись до світу, а й перетворювати його.

РОЗДІЛ 2. СУТНІСТЬ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ НА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ

2.1. Теоретичні підходи до вивчення стилів батьківського ставлення: моделі, типології, емпіричні узагальнення

Формування стилів батьківського ставлення розглядається сучасною психологією як багатовимірна система, що акумулює сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових характеристик взаємодії між батьками й дитиною. Однією з найдавніших і найстабільніших типологій є класифікація, що ґрунтується на комбінації емоційного прийняття та рівня контролю. Модель Діани Баумрінд, яка заклала фундамент досліджень у цій галузі, виділяє три провідні стилі: авторитарний, авторитетний (демократичний) і попустительський. У пізніших модифікаціях, зокрема в роботах Массобу & Мартін, додано ще один – індіферентний стиль, який вирізняється відсутністю як контролю, так і теплоти. Авторитарне виховання характеризується високим рівнем контролю та низьким рівнем емоційної підтримки. Тут превалюють директиви, сувора дисципліна, підпорядкування нормам, при цьому внутрішній світ дитини часто ігнорується [27, с. 87].

Протилежною полярністю є дозвільний стиль, у якому проявляється значна емоційна теплота, але відсутня чітка структура вимог, що може призводити до недостатнього розвитку саморегуляції. Авторитетний підхід, у межах якого батьки водночас виявляють підтримку та ставлять межі, асоціюється з оптимальним психологічним розвитком дитини. Індіферентний стиль виявляється в ситуаціях емоційної відстороненості дорослого, байдужості до потреб дитини, що часто супроводжується дефіцитом базової безпеки. Ці стилі не є жорстко фіксованими структурами, вони функціонують як динамічні конструкції, схильні до змін залежно від віку дитини, контексту виховання, соціального оточення, ментальних установок дорослого та власного досвіду пережитого дитинства. Множинність типологій, зокрема підходи Захарова, Лічка, та європейські моделі (типологія Schaefer, модель Rollins та Thomas), дозволяють глибше проникати в мікроструктуру сімейних взаємин, фіксуючи

мікродинаміку батьківського реагування та складні психоемоційні конфігурації взаємодії. Розвиток дитини в таких моделях мислиться як реактивний щодо якості стилю, що його забезпечує батьківське середовище, відображаючи в кожній поведінковій матриці окрему траєкторію соціалізації.

У структурі досліджень стилів батьківського ставлення дедалі більше уваги зосереджується на взаємозв'язках між типом батьківської поведінки й когнітивною організацією дитини. У теорії прив'язаності Боулбі встановлюється тісний зв'язок між чутливістю батьків до сигналів дитини в ранньому віці та формуванням внутрішніх робочих моделей, що надалі визначають не тільки стиль міжособистісної взаємодії, а й характер функціонування афективної сфери. У підлітковому періоді цей вектор розширюється, оскільки вплив батьківського стилю набуває нових вимірів через систему оцінок, моральну автономію, рівень самоусвідомлення. Баумрінд підкреслювала, що саме авторитетний стиль формує високий рівень саморегуляції, позитивну Я-концепцію й емпатійну чутливість. У той час як авторитарна модель часто породжує тривожність, схильність до зовнішнього контролю та реактивну агресивність. Емпіричні дослідження підтверджують, що діти з родин, де панує авторитетний стиль, демонструють більшу академічну мотивацію, адаптивність і здатність до відкладеного задоволення [21, с. 23].

Роботи Массобу & Мартін уточнюють ці взаємозв'язки, диференціюючи вплив залежно від домінування контролю або ж відсутності меж. Показовими в цьому сенсі є дослідження когнітивної активності та соціальної компетентності, що вказують на значущість чітких, але емоційно насичених меж у створенні структури психологічної безпеки. Система ставлення в сім'ї виконує функцію формуючого середовища, що моделює шаблони комунікації, стилі розв'язання конфліктів і стратегії самозахисту. Водночас континуум стилів не є лінійною шкалою: спостерігається велика варіативність міксів, які мають гібридний характер. Вплив цих міксів, як показують польові спостереження, особливо помітний у сім'ях з неоднорідним підходом – коли один із батьків реалізує авторитарну модель, а інший – попустительську або індіферентну. Такі діти демонструють нестабільну поведінкову організацію, труднощі з адаптацією в

соціумі й підвищену реактивність у стресових ситуаціях, що свідчить про глибину впливу не лише окремого стилю, а й системної гармонійності виховного середовища.

Серед сучасних моделей дослідження батьківського впливу особливо виразною є багатовимірна теорія Schaefer, яка дозволяє відстежити структуру емоційної взаємодії за трьома координатами: прийняття – відторгнення, домінування – залежність і автономія – контроль. Така структура моделює не лише зовнішні патерни поведінки, а й глибинні настанови, що формуються внаслідок перцептивного досвіду дитини. В межах цієї моделі батьківське ставлення набуває якості багатогранної матриці, де кожна координата відіграє роль окремої лінії психічного кодування. Автори підкреслюють, що основний вплив здійснюється через емоційну валентність взаємодії, а не лише через прямі вимоги чи заборони. Цікаві результати дає поєднання цієї моделі з теорією когнітивної схеми, згідно з якою діти, які зростають у ситуації постійного відторгнення або непослідовності, формують уявлення про себе як про «негідних любові» або ж – як про тих, хто має постійно «заслужувати» визнання, що зумовлює тривожний тип прив'язаності [37, с. 89].

У протизвагу цьому, висока прийнятливність і структурованість взаємодії формує стабільний, безпечний стиль, що корелює з кращою афективною регуляцією та нижчою частотою проявів зовнішньо спрямованої агресії. Цей підхід дозволяє диференціювати вплив батьків не лише як джерел заборон або норм, а як носіїв складної, внутрішньо узгодженої системи емоційних сигналів. В емпіричних вибірках дослідники простежують стійку кореляцію між материнським прийняттям і рівнем афективної саморегуляції в підлітків, а також між батьківським домінуванням і схильністю до реактивної поведінки. Таким чином, модель Schaefer виходить за межі жорстких класифікацій і дозволяє бачити багатоголосся емоційного поля, яке формує базову структуру ставлення до себе, до інших і до соціального простору в цілому.

Не менш продуктивною у вивченні стилів батьківського ставлення є вітчизняна психолого-педагогічна традиція, зокрема теоретичні розробки А.Є. Лічка та І.В. Захарова, які зробили внесок у формування уявлень про виховні

стратегії в межах соціально-психологічної парадигми. Лічко вивчав взаємозв'язки між акцентуаціями характеру в підлітковому віці й типами реакцій батьків на ті чи інші прояви поведінки. У його підході стиль виховання виступає не лише як система вимог і норм, а як чинник, що формує специфічні акценти в особистісному профілі дитини. Автор виділяє такі варіанти батьківського ставлення, як гіперпротекція, емоційне відкидання, потурання, домінуюча гіперсоціалізація тощо. Усі вони мають не лише формальний, а й емоційно насичений вимір, у якому простежуються індивідуальні риси дорослого, його стиль адаптації до соціуму та спосіб самореалізації через батьківську функцію. Виховна позиція, згідно з Лічком, завжди є проекцією глибинної особистісної структури батька чи матері. Захаров, у свою чергу, розглядає виховання як комунікативний процес, у якому вирішальне значення має послідовність, емоційна насиченість і структура позитивного зворотного зв'язку. Він наголошує на небезпеці формування стилю, де домінує зауваження й критика без визнання позитивного досвіду дитини. Такий підхід зумовлює дефіцит довіри, високий рівень тривожності та стратегії уникнення у сфері комунікації. Лічко й Захаров дають змогу розглядати батьківське ставлення як інструмент мікросоціального моделювання, що впливає на всі рівні психічної організації – від регуляції афекту до формування самості [32, с. 9].

Парадигма дослідження стилів батьківського ставлення формувалася упродовж кількох десятиліть, ґрунтуючись на спробах пояснити психоемоційне та поведінкове формування особистості в міжгенераційній взаємодії. Від первинних біхевіористичних трактувань – де контроль і підкріплення трактувалися як осердя виховного впливу – до складних багатоосьових моделей, що фіксують континууми емоційного тепла, автономії, інструментального нагляду та психологічного тиску. У класичних типологіях, як-от моделі Д. Баумрінд, фіксовано діапазон від авторитетного до потуранливого або авторитарного підходу, а подальші школи додали нюансування через такі дихотомії, як підтримка–відторгнення або втручання–дистанція.

В межах емпіричної операціоналізації ці категорії дедалі частіше уточнюються через латентно-профільне моделювання, де базові компоненти

емоційної теплоти, поведінкового контролю та автономії утворюють складні комбіновані профілі, що відображають багатошаровість стилів у конкретних культурних вибірках. Саме через подібний підхід було здійснено дослідження, йдеться про статтю «Parenting style profiles and adolescents' creativity: the indirect role of regulatory focus» у журналі *Current Psychology*, 2024. Автори: Ling Wang, Xinyu Yang, Yueqi Shi, Zilin Wang, Yingcong Chen, Yue Cui, Yuan Zheng.

Було виокремлено три латентні профілі стилів: *supportive* (підтримувальний), *disengaged* (байдужий) та *harsh* (жорсткий). Варіативність цих профілів засвідчує, що батьківське ставлення не може бути редуковано до дихотомічної опозиції «авторитарне–демократичне», а радше формує спектр змішаних стратегій, у яких інструментальні й емоційні елементи комбінуються у відповідь на культурні, ситуаційні й індивідуальні чинники. Теоретична вкоріненість цього підходу лежить у транскультурних концепціях соціального навчання, системного підходу до сім'ї та когнітивно-мотиваційних теоріях саморегуляції, які дозволяють побачити у стилях виховання не лише набір дій дорослого, а цілісну систему взаємних адаптацій між суб'єктами різних рівнів психологічної зрілості.

Згадане дослідження Wang L. та співавт. дозволяє деталізувати, як саме перцепція стилю виховання проникає в структури саморегуляції й проєктується на когнітивно-мотиваційну архітектуру творчості. Вибірка з 514 підлітків охоплювала як учнів молодших, так і середніх класів, із репрезентативним гендерним розподілом, що зменшує ймовірність зміщення за статевою ознакою. Застосований латентно-профільний аналіз (LPA) виявив три чіткі групи: *supportive* – 41,33%, *disengaged* – 40,57%, *harsh* – 18,10%. Вже сам цей розподіл свідчить про співіснування діаметрально протилежних стилістик у межах одного освітнього та соціального контексту. Подальше моделювання із застосуванням структурного аналізу шляхів (SEM) дало змогу простежити опосередковані впливи батьківських профілів на творчі прояви підлітків через регуляторний фокус: *promotion* та *prevention*. Результати виявились диференційованими. Підтримувальний стиль асоціювався з підвищеним рівнем як самозвітної креативності, так і продуктивності в тесті Торренса (ТТСТ), але лише за умови

актуалізації промоційного фокусу. Цей тип мотивації відомий як орієнтований на зростання, відкритість до нового й ініціативу. Байдушний стиль, що послужив як референтна група, не демонстрував суттєвих асоціацій ні з одним типом фокусу, а отже, виконував функцію латентного нейтралітету. Жорсткий стиль виявив парадоксальні ефекти: через превентивну орієнтацію (на уникнення помилок, дотримання правил) він стимулював самозвітну креативність і водночас мав прямий позитивний вплив на результати ТТСТ, імовірно за рахунок активації стійкої зосередженості на проблемі в межах жорстко окресленої ситуації. Таким чином, сама структура мотиваційної регуляції стає посередником між батьківським впливом і творчим результатом, модифікуючи характер розумових стратегій, що застосовуються дитиною при виконанні творчих завдань.

Таблиця 2.1

Латентно-профільне моделювання стилів виховання та їхній зв'язок із творчістю підлітків

Профіль стилю виховання	Частка вибірки (%)	Характерні риси взаємодії	Тип регуляторного фокусу	Вплив на показники креативності
Supportive (підтримувальний)	41,33 %	Емоційна теплота, автономія, гнучкий контроль	Promotion (орієнтація на розвиток)	Висока самозвітна креативність і високі результати ТТСТ
Disengaged (байдужий)	40,57 %	Мінімальна залученість, відсутність підтримки	Відсутність фокусування	Нейтральний ефект, відсутність істотних зв'язків
Harsh (жорсткий)	18,10 %	Надмірний контроль, низька емоційність	Prevention (орієнтація на уникнення помилок)	Парадоксальний позитивний вплив на ТТСТ через підвищену зосередженість
Метод аналізу	Латентно-профільний (LPA)	Визначення прихованих патернів у поведінці	Застосований до 514 учасників	Уточнення структур стилів виховання
Тип вибірки	514 підлітків	Молодші й середні класи,	Репрезентативне охоплення	Зменшення ймовірності статевих викривлень

		збалансовани й гендер		
Опосередку вальна змінна	Регулят орний фокус	Promot ion та prevention як медіатори	Взаємодія між стилем і результатом	Визначає напрямок когнітивної активності

У цьому контексті емпіричні узагальнення, що поєднують дані з різних культурних вибірок, підтверджують системну залежність між стилем виховання та гнучкістю мислення, особливо коли йдеться про підтримку автономії й визнання особистісної суб'єктності дитини. У дослідженнях західного зразка неодноразово зафіксовано, що авторитетний тип батьківського ставлення – з комбінацією емоційної підтримки, високих очікувань і розумного контролю – корелює з вищими рівнями дивергентного мислення, відкритості до нового та емоційної саморегуляції. У моделі Wang L. supportive-профіль акумулює саме ці характеристики, а його асоціація з промоційною орієнтацією підтверджує когнітивний механізм, через який відбувається стимуляція творчого потенціалу: не пряме підштовхування до креативності, а створення умов, у яких індивід прагне до саморозвитку й ініціативи. У дослідженнях із різних регіонів Європи та Азії також фіксується, що надмірна директивність або холодність, властива harsh-профілю, може призводити до двоїстих результатів: з одного боку, зниженої креативності через тривожність і страх помилки, з іншого – мобілізації ресурсів у стандартизованих умовах завдяки навченій дисциплінованості. Важливо наголосити, що у продуктивних завданнях, як-от ТТСТ, саме стратегія обережного, структурованого підходу – хоч і менш гнучка – може забезпечити прийнятний результат, що видно на прямому позитивному зв'язку harsh-профілю з цим показником. Але поза межами тесту ця продуктивність не завжди транслюється в ініціативну поведінку в реальному середовищі.

Формування батьківського ставлення завжди пов'язане не лише з індивідуальними якостями дорослого, а й із тим соціальним фоном, у якому він або вона живе. Вибір стилю виховання не є чимось ізольованим – це відповідь на власний досвід, глибоко вкорінений у матеріальні реалії, освітній рівень, культурні коди, а також у спосіб переживання ризику, уявлення про відповідальність і допустимі межі контролю. Коли родина перебуває в умовах

постійної загрози – нестача коштів, тиск з боку середовища, відсутність стабільної підтримки – то дитина сприймається як частина цього напруження. Саме тому в таких сім'ях частіше застосовуються інструменти контролю: суворі правила, ригідні межі, іноді навіть покарання, що не передбачає пояснення. Це не завжди про свідому авторитарність. Часто це наслідок уявлення, що «інакше буде небезпечно». Батьки в таких умовах намагаються забезпечити не лише дитину, а й себе – від почуття провини, від страху щось не встигнути, не попередити, не втримати.

Освітній компонент діє інакше. Він не так про рівень знань, як про те, яким способом ці знання засвоювались. Там, де був досвід навчання в умовах відкритості, критичного мислення, доступу до альтернативних точок зору, формується й інший спосіб бути з дитиною: запитувати замість наказувати, пояснювати замість карати, слухати, а не перебивати. У родинах, де хоча б один із батьків має досвід вищої освіти, зокрема в соціогуманітарній сфері, значно частіше з'являються ознаки рефлексивної взаємодії: визнання того, що дитина має власну точку зору, що її опір – це не «неслухняність», а спосіб сигналізувати про потребу. Це ж підтверджується в роботі Wang L., навіть попри те, що соціодемографічні чинники не були там у фокусі. Вона зафіксувала вищу частку supportive-елементів саме серед родин із високою освітньою насиченістю. У репрезентативній вибірці такі прояви стабільно тримаються вище середнього, а сама гнучкість поведінки батьків значно вища.

Ще складніше працює культурна змінна. Вона не описується однією шкалою. Те, що в одній культурі буде виявом турботи, в іншій може вважатись втручанням. У колективістських системах родинна ієрархія задається з дитинства і підтримується як норма. Там дорослий не повинен пояснювати, а дитина – не повинна ставити під сумнів. У таких умовах supportive-стиль не зникає, але набуває зовсім іншої інтонації: підтримка реалізується не через свободу вибору, а через включення у чітку структуру, яка вважається безпечною. Умовна «емпатія» тут діє як підтвердження правильності: я тебе розумію, тому що знаю, як краще. І навпаки – у ліберально-індивідуалістичних культурах автономія дитини закладається як стартова позиція. Тут supportive – це вже не

контрольована турбота, а супровід без примусу. Це слухання без оцінювання, це готовність почути щось несподіване, це визнання того, що батько може помилятися. Такий розрив у значеннях індикаторів підтримки унеможливорює пряме перенесення типологій між культурами.

Це ж стосується й мовного рівня. У дослідженнях, де використовуються шкали типу Baumrind або Maccoby and Martin, часто не враховується, як саме інтерпретується поведінка в іншій ментальності. Для однієї родини строгий тон буде сигналом небезпеки, для іншої – звичним способом розмови. В одній сім'ї оклик вважається проявом агресії, в іншій – способом зберегти концентрацію. Індикатори типу «високий рівень вимог» або «мала підтримка» мають різну вагу, бо самі поняття «підтримка», «вимога», «контроль» – культурно забарвлені. Це означає, що типології стилів потребують глибокої адаптації, не лише лінгвістичної, а й семантичної. Інакше ми називаємо речі однаково, але описуємо зовсім різні феномени. Стиль ставлення не можна зчитати лише за формою – важить контекст, інтонація, функція поведінки. І тільки тоді можна побачити: чи це дійсно жорсткість, чи спроба вберегти; чи це справжня автономія, чи лише залишення дитини на самозбереження без підтримки. Такі зміщення особливо помітні при міжкультурних порівняннях або в полікультурних регіонах. Те, як сприймається батьківська поведінка, завжди вписано у ширший дискурс про нормальність, ієрархію, межі впливу. Тому для точного розуміння стилів взаємодії з дитиною завжди потрібно слухати не тільки те, що каже батько чи мати, а й те, з якого місця вони це говорять – що для них означає бути «хорошим батьком», які досвіди вони несуть, якими словами вони пояснюють свої дії. І тільки тоді стає зрозуміло: стиль – це не набір технік, а спосіб жити з дитиною у світі, де надто багато невизначеного [23, с. 79].

Найвагомішим висновком, що випливає з сучасних досліджень, є розуміння стилю батьківського ставлення не як сталої характеристики дорослого, а як взаємодієвого патерну, що формується й трансформується в процесі діалогу з дитиною. Профілі *supportive*, *disengaged* і *harsh* у Wang L. – це не фіксовані стани, а радше прояви актуальних адаптацій до очікувань, викликів і ресурсів обох сторін. Креативність дитини, своєю чергою, є не лише продуктом

пізнавальних здібностей, а результатом складної конфігурації мотивацій, самосприйняття та досвіду прийняття або відторгнення. Результати, які демонструють посередництво регуляторного фокусу між стилем виховання та проявами креативності, відкривають нові горизонти для корекційних програм: не обов'язково змінювати стиль у прямому сенсі, достатньо змістити акценти у мотиваційній інтерпретації ситуацій – і це вже вплине на творчий вихід. Теоретичні імплікації тут виходять за межі традиційного дискурсу педагогіки і торкаються сфер когнітивної нейропсихології, де мотиваційні установки й контрольна орієнтація інтерпретуються як глибокі регуляторні системи, що модулюють активність мереж, пов'язаних із генерацією ідей та пригніченням шаблонного мислення.

2.2. Психологічний механізм впливу стилів виховання на креативну активність підлітків

Підлітковий період супроводжується глибинною перебудовою емоційної, когнітивної та ідентичнісної сфери, що створює особливо чутливі умови для формування векторів самореалізації. У цьому часовому вікні креативна активність постає не лише як когнітивний феномен, а як експресія внутрішньої автономії, здатності до ризику, допитливості та символічного подолання нормативних обмежень. Стиль батьківського ставлення виконує в цьому процесі роль модулюючого середовища, яке або підтримує розвиток ініціативи через досвід емоційної прийнятності та безпеки, або, навпаки, індукує тривожність, самозаперечення чи обмеження самостійного мислення. Почуття безпеки у взаємодії з батьками функціонує як базисна структура, на якій може розгортатися складна мережа психічних актів, пов'язаних із уявленням себе як агента змін. Це відчуття формується не через декларовану турботу, а через послідовну поведінку, в якій дитина переживає власну значущість, право на помилку, стабільну присутність батька або матері як фігури емоційного укриття. Таке середовище, з точки зору теорії прив'язаності, є умовою для появи впевненості у тому, що світ не є ворожим, що власні ініціативи не будуть знецінені, і що нове не обов'язково несе загрозу. Ця установка – латентна, не

завжди усвідомлювана – прямо впливає на те, наскільки підліток схильний до експериментування з думками, ідеями, моделями поведінки. У низці досліджень, зокрема й у згаданому емпіричному аналізі Wang L. та співавт., продемонстровано, що supportive-стиль виховання підсилює саме ті параметри креативності, які пов'язані з відкритістю до невизначеного, багатоваріантного простору завдань. Імовірно, емоційна безпека трансформується у мотиваційний promotion focus, який активує ширший репертуар поведінкових стратегій, дозволяючи підлітку проявити себе в умовах, де результат не детерміновано, а ризик є допустимим елементом взаємодії зі світом [29, с. 21].

Креативна активність передбачає не лише наявність гнучкого мислення, а й базову допитливість, тобто спрямованість психічної енергії на дослідження, розширення меж досвіду, вихід за рамки вже знайомого. У підлітковому віці саме виховна гнучкість батьків і наявність практик, що стимулюють самостійність у пізнанні, виконують функцію каталізатора цієї якості. Коли батьки не замикаються в директивному стилі й не транслиують жорсткі установки щодо «правильності» способу мислення, а допускають право на пошук, невпевненість, зміну поглядів, це формує у дитини внутрішню готовність до евристичних підходів. Особливо вагомим є момент, коли батьки не лише дозволяють експериментувати, а самі демонструють допитливість – через запитання, сумніви, діалогічне ставлення до знання. Це створює метакогнітивну рамку, в якій дослідження чогось нового перестає бути шкільною вимогою, а стає внутрішньою потребою. У дослідженнях, орієнтованих на самозвітні показники, саме цей контекст – наявність розширеного когнітивного простору – виявляється тісно пов'язаним із проявами креативності. За умов, коли стиль виховання жорстко контролює зміст думок, підліток часто виробляє захисні моделі уникнення новизни. В аналізі Wang L. harsh-профіль демонструє цікавий феномен: попри підвищену продуктивність у стандартизованому креативному тесті, він не стимулює допитливість як таку. Швидше, спостерігається активізація адаптивних стратегій, де відповідь шукається в межах допустимого, без розширення меж пізнавального поля. Тобто батьківська директивність може

індукувати ефективність у межах формалізованої задачі, але не формує відкритості як риси, пов'язаної з самодетермінацією та незалежністю мислення.

Процес становлення автономії в підлітковому віці набуває вирішального значення для будь-яких проявів оригінального мислення, бо саме усвідомлення себе як суб'єкта прийняття рішень дозволяє відмовитись від сліпого наслідування, згенерувати власну логіку, вийти за межі соціально санкціонованих шаблонів. У цьому сенсі стиль виховання, який забезпечує баланс між включеністю й дистанцією, має найвищу продуктивність у підтримці креативного розвитку. В таких умовах креативність, якщо й виникає, то як латентна опозиційність або як внутрішній протест, а не як природний потяг до пошуку. Підліток у подібному середовищі може навчитися приховувати нестандартні ідеї, замінюючи їх тими, що викликають схвалення. Це обмежує не тільки саму креативність, а й здатність виявляти себе – тобто блокує ключовий механізм самореалізації. У системних дослідженнях, де оцінюється як самозвітна креативність, так і об'єктивна продуктивність у завданні, цей феномен виявляється через розрив між показниками. Індивід може добре впоратися з завданням, але при цьому не відчуває себе творчою особистістю. Це й зафіксовано у Wang L. – де самозвітна креативність зростає через превентивний фокус у harsh-профілі, але не транслюється у гнучке мислення поза структурованим середовищем [25, с. 14].

Емоційна підтримка, що надається батьками, формує не лише позитивне самосприйняття, а й інструментальну віру в ефективність власних дій. Така підтримка – не просто схвалення, а стабільний досвід того, що зусилля дитини мають наслідки, що її ініціативи помічені, що помилки не тягнуть за собою руйнування стосунку. Саме цей досвід дозволяє сформувати так звану інтегровану мотивацію – де внутрішній потяг до діяльності підкріплений позитивною афективною взаємодією. У такому середовищі креативність не розглядається як ризик, а навпаки, як шанс відкрити щось нове і бути прийнятим у цьому пошуку.

Теоретичні моделі самодетермінації підтверджують, що автономія та внутрішня мотивація виникають у середовищах, де контроль мінімалізований, а

підтримка набуває характеру партнерства. Коли батьки реагують на інтереси дитини не як на забаганки, а як на реальні прояви її пізнавальної спрямованості, формується стійке уявлення про себе як суб'єкта пізнання. Це, у свою чергу, створює когнітивну гнучкість – здатність бачити альтернативи, допускати варіативність рішень, не боятись невизначеності. У дослідженнях Wang L. promotion focus виконує саме цю функцію – опосередковуючи зв'язок між supportive-стилем і креативністю, він відображає глибинну установку на зростання, допитливість, прагнення до нових горизонтів. У harsh-профілі цей фокус частково знижений, що й обмежує спектр стратегій у відкритих завданнях. Проте варто визнати, що в умовах структурованих викликів навіть превентивна мотивація здатна мобілізувати увагу й наполегливість, що частково пояснює ефективність у ТТСТ [38, с. 10].

Формування креативної активності в підлітковому віці неможливо розглядати ізольовано від тих психоемоційних чинників, що зумовлюють характер взаємодії особистості з соціальним середовищем, передусім у родині. Саме в батьківському ставленні, в усталених моделях контролю, покарання або підтримки, кодуються ті параметри внутрішнього самосприйняття, які й визначають ступінь вираження творчої ініціативи чи її пригнічення. Однією з найскладніших для емпіричного моделювання є сфера латентного психологічного тиску – непрямого, але стійкого, коли постійний контроль супроводжується холодністю, неприйняттям спонтанності, акцентом на помилках замість відкриття нових рішень. У таких умовах мислення підлітка структурується за жорсткими межами нормативності, де будь-яке відхилення інтерпретується як помилка, а не як варіант. Якщо в дитинстві ще може діяти механізм гри як природна форма творчого прояву, то в пубертатному періоді виникає вже сформована структура метакогнітивної цензури – підліток самостійно уникає варіативного мислення, навіть не усвідомлюючи, що інші схеми взагалі можливі. При цьому помітно знижується рівень дивергентності мислення, що можна відстежити як за шкалами флюентності, так і за показниками гнучкості. Контроль у стилі виховання активує низку когнітивних механізмів самопригнічення: передусім – внутрішню тривогу, а також занижене

очікування успіху у випадку творчої діяльності. Саме ці фактори, а не відсутність здібностей, призводять до того, що підліток з високим потенціалом починає уникати ситуацій творчого самовираження. Його мислення фіксується на результаті, а не на процесі, на правильності, а не на дослідженні – і в цьому прихований травматичний слід педагогічного тиску [24, с. 92].

Таблиця 2.2

Взаємозв'язок стилів батьківського впливу та рівня креативної активності підлітків

Психоемоційний чинник	Характер взаємодії в сім'ї	Когнітивний наслідок	Поведінковий прояв	Довгостроковий ефект
Постійний контроль	Домінування заборон і оцінок	Формування внутрішньої цензури	Уникання ризику, страх помилки	Зниження ініціативності
Холодність і дистанційність	Відсутність емоційної підтримки	Послаблення самооцінки	Пригнічення спонтанності	Втрата віри у власні ідеї
Орієнтація на покарання	Покарання за помилки	Страх експерименту	Обережність у нових діях	Стереотипізація мислення
Надмірний контроль без прийняття	Тиск із боку батьків	Виникнення тривожності	Самообмеження в творчих ситуаціях	Психічне виснаження, апатія
Акцент на результаті	Підтримка лише за правильні дії	Зміщення уваги з процесу на оцінку	Формальна активність без натхнення	Втрата інтересу до творчості
Ігнорування спонтанності	Негативна реакція на імпровізацію	Згортання дивергентного мислення	Виконання лише знайомих шаблонів	Залежність від зовнішнього схвалення

Загострення контролю в родинному спілкуванні нерідко поєднується з явищем гіперкритичності, яке виступає окремим психологічним механізмом, що інтенсифікує внутрішній страх помилитися. Підліток починає інтерналізувати цю критичність як нормативну модель самооцінки, тому кожна його творча спроба одразу ж супроводжується внутрішнім сумнівом у її легітимності. Емоційна складова таких переживань включає сором за відхилення від очікуваного шаблону, провину за нестандартність, що зчитується як непослух або виклик авторитету. Психодинамічно така внутрішня структура блокує

функціонування уяви, переводячи процеси інтуїтивного мислення в пасивний режим. Особливо деструктивною є ситуація, коли батьківська фігура асоціюється з безумовною вимогливістю, а не з підтримкою: тоді творча дія сприймається як потенційне порушення внутрішньої заборони. У таких випадках метафорично уявлення про креативність заміщується у психіці страхом бути «неправильним» або «занадто інакшим», що супроводжується униканням будь-якої продуктивної ініціативи. Цей внутрішній конфлікт між імпульсом на самовираження і заблокованим механізмом дозволу на це призводить до стабільного дефіциту смислової мотивації. Як наслідок – навіть у стимулювальній середовищі, як-от творчі гуртки чи навчальні простори з вільним доступом до інновацій, підліток залишає свою активність на рівні імітації, не включаючись у глибинні процеси створення. Його мислення не виходить за межі готових шаблонів, а уява не активується навіть у візуальному плані. Індикатори цього стану помітні у завданнях на відкриту відповідь, де типова реакція – мінімалістична, унікальна, з обмеженим використанням асоціацій або візуально-сміслових зв'язків [31, с. 11].

Не менш важливою є структура вербальної взаємодії в родинному контексті, яка опосередковує не лише емоційне ставлення, а й формує когнітивні шаблони. Спосіб, у який батьки коментують події, оцінюють поведінку, ставлять запитання або формулюють відповіді, прямо впливає на модель переробки інформації, яку дитина переймає як свою. Якщо в родині комунікація є директивною, зі зниженою кількістю відкритих питань, з акцентом на правильних відповідях, а не на дослідженні, то підліток інтеріоризує таку модель як єдино можливу. В результаті будь-яка нова інформація сприймається ним у категоріях відповідності, а не як простір для комбінацій. Система креативного мислення, яка базується на поєднанні візуальних, емоційних і логічних імпульсів, виявляється обмеженою через переважання раціонального та оціночного підходу. У мовленнєвих практиках родин, де панує критичність, домінують конструкції заперечення, повторення заборон, рідкісне визнання ініціативи дитини як змістовно повноцінної [26, с. 42].

У таких умовах формується внутрішній патерн так званого «зовнішнього локуса контролю»: підліток не довіряє власним інтуїціям, а весь час орієнтується на очікування ззовні, що позбавляє його суб'єктивної автономії. Втрата впевненості у праві на власну думку призводить до автоматичного уникнення будь-яких творчих завдань, бо їх оцінювання не має чітких стандартів. Психологічно це викликає стрес – потреба мислити самостійно конфліктує з навченою залежністю від зворотного зв'язку. Таким чином, стиль комунікації в родині – навіть без явної заборони – чинить опосередкований, але стійкий вплив на структуру когнітивної активності. Відбувається поступове згортання простору для дивергентного мислення, і підліток стає більш схильним до конформного способу мислення, навіть не усвідомлюючи, що інші моделі взагалі можливі.

Інтерналізація сімейної моделі спілкування в підлітковому віці впливає на формування нейронних зв'язків, відповідальних за розпізнавання смислових полів, і цим визначає потенційну здатність до креативної гнучкості. Якщо в комунікації з батьками домінує функція інформування або інструктажу, без емоційного зворотного зв'язку, то створюється ситуація одномірної вербальної структури. Така модель пригнічує розвиток асоціативного мислення, оскільки зв'язки між поняттями вибудовуються не на основі метафоричних переносів, а через логічне відтворення готових схем. У цьому полягає невидимий, але стійкий блокатор творчої активності: підліток опиняється в когнітивній конструкції, де всі поняття мають усталені значення і не підлягають переосмисленню. Навіть коли йому пропонують відкрите завдання, він підсвідомо шукає «правильну» відповідь, а не формує власну [28, с. 29].

В результаті знижується не лише кількість варіативних ідей, а й якість їхньої організації: спостерігається фрагментарність мислення, відсутність цілісного образу майбутнього результату. Такий стиль обробки інформації прямо корелює з феноменом когнітивної ригідності – нездатністю або небажанням змінювати точку зору під впливом нових обставин. У психофізіологічному вимірі це відбивається на рівні активації префронтальної кори, де процеси планування, уяви і символічного мислення обмежуються до

мінімального рівня активності. У поєднанні з хронічною емоційною напругою це створює структуру, у якій креативна дія сприймається як ризик, а не як форма самовираження. Дослідження поведінкових реакцій у таких підлітків засвідчують характерні зрушення у виборі рішень: перевага надається алгоритмізованим, відомим сценаріям, навіть якщо вони менш ефективні. У цьому простежується глибоко вкорінена залежність від зовнішнього джерела верифікації – у протиставлення довіри до власної інтуїції.

Наступним феноменом, який варто розглянути як ключову ланку психологічного механізму блокування творчості, є злиття поняття «авторитет» із уявленням про «недосяжність». У родинях із домінуючим авторитарним стилем виховання, де покарання і контроль є основними інструментами впливу, фігура дорослого набуває надмірної символічної ваги. Відбувається сублімація страху перед помилкою в страх перед оцінкою, і в підлітка формується внутрішній механізм уникнення будь-якої діяльності, що може бути піддана оцінюванню. У психологічній термінології це відповідає концепції «зовнішньо вмотивованої пасивності», коли індивід діє не з ініціативи, а з остраху порушити норму. Така модель прямо суперечить базовим умовам виникнення творчої активності, які передбачають наявність довіри до середовища, внутрішню свободу та толерантність до невизначеності [30, с. 12].

Підліток, вихований у жорстко нормованому емоційному просторі, не лише не володіє навичками створення нового – він навіть не вважає це можливим. Самоцензура стає автоматичною, а сам процес мислення набуває структури уникнення. Навіть у ситуації, де креативність була б соціально заохоченою, він її не проявляє через механізм попереджувального уникнення. Спроби стимулювати таку дитину методами мотиваційного типу не дають ефекту, оскільки її внутрішня структура вже сформована як заперечення права на ініціативу. Зрештою, стиль виховання у формі надмірного контролю не просто знижує кількість творчих проявів – він трансформує структуру психіки так, що сама можливість бути креативним викликає дискомфорт або навіть страх.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ РІВНЯ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ВІД БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ

3.1. Організація та методика дослідження взаємозв'язку між типом батьківського ставлення й рівнем креативності

У структурі дослідження взаємозв'язку між типами батьківського ставлення й рівнем креативності підлітків було реалізовано вибірккову модель із чітким розподілом учасників на дві функціонально відмінні підгрупи. Перша з них – експериментальна – охоплювала дітей віком від 13 до 16 років, які систематично відвідували освітньо-психологічні зустрічі у клубному просторі «Квадрат» на вулиці Соборній. Залучення цієї категорії підлітків здійснювалося через волонтерські програми Червоного Хреста з орієнтацією на розвиток м'яких навичок, невербальної комунікації, емпатійного самовираження та ситуаційного вирішення проблем. Добір здійснювався у два етапи: спочатку виявлення базової готовності до участі через анкету реєстрації в освітньо-клубних ініціативах, далі – поглиблене узгодження за критеріями сімейної структури, стабільності навчання та загального психоемоційного тла. Група була структурована так, щоб забезпечити гендерний паритет (15 дівчат, 15 хлопців), приблизну рівномірність щодо типів родинного виховання та єдину логіку соціального середовища – усі учасники були мешканцями мікрорайону з уніфікованим доступом до освітньо-позашкільної інфраструктури.

Поділ на дві умови було закладено на рівні попереднього досвіду – перша частина респондентів (основна група, 16 осіб) брала регулярну участь у діяльності клубу «Квадрат», що передбачала неформальну освітню взаємодію, міні-сесії з волонтерами та рефлексивні практики в малій групі. Друга частина (контрольна група, 14 осіб) жодним чином не долучалась до зазначених активностей, але мала ідентичний режим перебування у формальному освітньому середовищі. Розподіл не був випадковим – кожен учасник був закріплений за групою на основі попередньої залученості до клубних програм, що відображалось в реєстраційних листах волонтерської мережі. Після остаточного формування вибірки було складено список кодових міток для

кожного підлітка, який дозволяв приховати персональні дані при подальшій фіксації результатів, забезпечуючи як етичну чистоту, так і стандартизовану структуру емпіричного простору. Кожна група проходила тестування та супровідні фази в окремих приміщеннях із дотриманням технічної ідентичності умов: однаковий освітлений простір, графік сесій, час доби, тривалість діагностичних етапів, а також присутність тих самих дослідників у ролі фасилітаторів. Уся структура емпіричного плану зберігала симетрію процедур між групами з єдиним винятком – наявністю або відсутністю попередньої участі в середовищі клубної взаємодії.

Структура основної групи формувалася на основі переліку активних учасників клубу «Квадрат», що протягом попередніх трьох місяців щонайменше вісім разів брали участь у заняттях освітньо-рефлексивного типу. Ці зустрічі передбачали динаміку групової взаємодії, застосування сценаріїв кооперативної гри, тематичних колажів, імпровізаційних вправ і ситуативних рольових рішень, які дозволяли спонтанно активізувати потенціал креативного мислення. Спостереження за ними здійснювали фасилітатори, однак під час основного дослідження ці спостереження жодним чином не були залучені до кількісної обробки – їх призначення полягало лише в оцінці рівня залученості підлітка у процес та верифікації його активної участі в програмі. Протягом дослідження учасники не отримували жодного зворотного зв'язку стосовно цілей чи гіпотез, щоб не вплинути на формування очікувань.

Після підтвердження участі кожному було надано індивідуальний код, що фіксувався на всіх матеріалах – тестових аркушах, контрольних листах і протоколах супровідного спостереження. Усі документи зберігались у захищеному вигляді, без персональних даних. Взаємодія здійснювалась у форматі сесій, кожна з яких включала від трьох до п'яти осіб, залежно від доступності простору. Учасники тестувалися у приміщеннях клубу, попередньо адаптованих під вимоги до нейтрального освітлення, відсутності зовнішніх подразників і мінімізації взаємного впливу між респондентами. Фасилітатори не коментували завдання і не відповідали на питання щодо змісту, окрім суто організаційних моментів. Контрольна група проходила аналогічні сесії у

сусідньому приміщенні освітнього центру, з використанням тих самих роздаткових матеріалів, графіку й формату інструктажу. Співвідношення статі, віку та освітніх характеристик у цій групі відповідало параметрам основної, що дозволяло зберегти симетрію у вихідних змінних. Усі дані з контрольної групи були зібрані протягом трьох днів поспіль, у такому самому режимі, з перервами між сесіями, які регламентувалися для уникнення перехресних контактів.

Після завершення діагностичних сесій усі матеріали з кожної групи було відцифровано вручну – окремо для кожної змінної – і внесено у захищену таблицю зі шифруванням кодів. У паралельному режимі здійснювалося формальне звірення відповідей із первинними списками, що дозволяло підтвердити правильність розміщення даних у відповідному полі. Після цього було складено матрицю перехресної структури – учасники розподілялися по дев'яти комірках залежно від поєднання двох чинників: належність до основної або контрольної групи та тип сімейного виховання. Для кожного з типів – авторитарного, авторитетного й поблажливого – фіксувалася кількість респондентів у межах кожної з умов, після чого зіставлялися рівні розвитку мислення в тих самих категоріях. Завдяки цій моделі стало можливим оцінити не лише різницю між учасниками, які брали участь у клубній програмі й не брали, а й те, як саме їхній тип батьківської взаємодії поєднувався з можливим зростанням або блокуванням креативного розвитку. Особливої уваги при цьому надавали точності фіксації – кожне поле дублювалося вручну незалежним асистентом дослідника для уникнення статистичних помилок при перенесенні даних.

В ході практичного дослідження використовувався комбінований психодіагностичний підхід, що забезпечував багатовимірну оцінку як когнітивних, так і поведінкових змін. Центральною одиницею аналізу виступав рівень креативного мислення, операціоналізований через два незалежні методи. Перший – це україномовна адаптація тесту креативності Торренса (форму В), що передбачає оцінювання таких параметрів, як гнучкість мислення, оригінальність рішень, семантична дистанція й здатність до трансформації образів. Для фіксації продуктивності невербального компоненту креативності застосовувався тест

TCT-DP (Test for Creative Thinking – Drawing Production), який дозволяє візуалізувати просторово-графічне мислення й здатність до образного прогнозування.

Обидві методики мають високий рівень надійності й апробації у європейському середовищі, що робить їх доцільними для аналізу у вибірках підлітків з урбаністичних середовищ. Учасникам надавалася стандартизована інструкція з чітко регламентованим часом виконання – по 30 хвилин на кожне завдання. Задля уникнення ефекту втоми тестування проводилося у два етапи: вербальна й невербальна частини – з інтервалом у два дні. Усі протоколи фіксувалися індивідуально й проходили подвійне шифрування з використанням кодових маркерів, що дозволяло провести сліпу експертизу відповідей. За підсумками тестування кожному респонденту присвоювався індекс креативності з інтервальним розподілом: низький, помірний і високий рівні, які згодом зіставлялися зі стилем батьківського ставлення за допомогою параметричних статистичних процедур.

Для реконструкції моделі сімейної взаємодії в дослідженні застосовувався стандартизований опитувальник PSDQ (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire), що забезпечує тривимірну шкалу: авторитарний, авторитетний та поблажливий типи. Опитувальник містить 32 твердження, які відображають частотність поведінкових реакцій батьків у різних контекстах – контроль, емоційна теплота, директивність, автономність тощо. Анкетування здійснювалося в письмовій формі, самозаповненням під контролем дослідника у присутності волонтера з Червоного Хреста, що дозволяло забезпечити доброзичливу атмосферу й уникнути соціальної бажаності у відповідях. Інструкція передбачала осмислену самооцінку типового стилю взаємодії з матір'ю та батьком окремо, з фіксацією інтенсивності на п'ятибальній шкалі. Для підвищення точності даних використовувалося зворотне кодування низки пунктів, а також перехресне звірення з біографічною анкетною, що включала параметри кількості сіблінгів, наявності повної родини, рівня освіти батьків, режиму проживання (разом / окремо), а також ступеня включеності у виховання. Таке детальне профілювання дало змогу створити узгоджені профілі

батьківського впливу, придатні до статистичної типологізації. Після обробки відповідей за допомогою алгоритму кластеризації було визначено три домінуючі патерни ставлення: директивно-дистанційний, емоційно-підтримувальний і хаотично-індиферентний, кожен з яких мав свою кількісну репрезентацію у вибірці.

Особливий акцент у дослідженні було зосереджено на середовищі клубного простору «Квадрат», якому притаманна неформальна архітектура взаємодії. Саме в цьому середовищі фіксувалася динаміка креативного самовираження підлітків – через участь у міні-групових вправах, інтелектуальних іграх, створенні колажів, настільних інсталяцій, а також через елементи вербальної імпровізації. Усі ці дії фіксувалися у спостережницьких щоденниках волонтерів, що дозволяло реконструювати поведінкову динаміку учасників не лише на основі тестових показників, а й за емпіричними спостереженнями. Простір «Квадрату» було умовно зреферовано як середовище альтернативного виховного впливу, з урахуванням його ролі в зміні самооцінки, рівня автономності та креативної ініціативності.

Підлітки, які залучались до роботи клубної програми, були не просто учасниками заходів – вони ставали активними носіями досвіду, що накопичувався в ситуаціях творчого самовираження, командної взаємодії та індивідуальної рефлексії. Заняття відбувались у регулярному режимі – щонайменше двічі на тиждень – у форматах, які не дублювали класичні освітні моделі. Арт-терапія включала як індивідуальні творчі практики (робота з колажем, фарбою, глиною), так і групові візуальні наративи, де кожен учасник створював фрагмент загальної історії. У межах настільних стратегій фокус зміщувався на спільне прийняття рішень, що природно виводило емоційно-реактивних підлітків у простір когнітивної послідовності: вони вчилися бачити наслідки, розраховувати дії, визнавати поразки без емоційного зриву. Сторітелінг будувався на принципах відкритого мовлення й уявної трансформації: учасники проговорювали складні для себе теми через вигаданих персонажів, що дозволяло безпечно торкатись травматичних чи заборонених у звичному спілкуванні сюжетів. Кооперативне моделювання рішень

функціонувало як спільне проектування виходу зі змодельованих конфліктних або кризових ситуацій: учасники працювали в парах або тріадах, обговорювали можливі шляхи, оцінювали наслідки та презентували знайдені варіанти групі. Усе це не лише збагачувало когнітивний діапазон, а й створювало умови для поступового впорядкування внутрішньої афективної сфери – діти починали відчувати, що реакцію можна не лише прожити, а й структурувати.

Після кожного заняття проводився короткий зворотний зв'язок – у формі мініанкети або бланку суб'єктивної реєстрації. Питання в цих анкетах стосувались базових станів: «як я себе почуваю зараз», «що мені сподобалось / не сподобалось», «що було складним», «яку думку хочу забрати з собою». Інколи включались відкриті формулювання – «опиши один момент, коли ти був(ла) задоволений(-а) собою» або «чи було щось, що тебе здивувало». Усе це оформлювалось на окремих аркушах або в цифровій формі, залежно від умов конкретного заняття. Ці дані не були предметом математичної обробки в основному масиві дослідження, але слугували аналітичним матеріалом для побудови якісних профілів динаміки: координатор програми фіксував, як змінюється відгук конкретного підлітка з тижня в тиждень, чи з'являється стабільність, чи, навпаки, виникають зриви або емоційне «занурення». Якщо протягом трьох занять поспіль підліток зазначав відчуття байдужості або закривався від рефлексії, з ним проводилась окрема сесія у спокійному форматі.

Усе середовище клубу «Квадрат» було побудоване як простір альтернативної взаємодії, де не діяли шкільні ієрархії, не було формального оцінювання й жоден із дорослих не виконував наглядової функції. Це створювало відчуття автономії, але в безпечному полі, яке підтримувалось за рахунок ритму, повторюваних структур і передбачуваних правил. Зовнішні рамки – година початку, формат активності, розклад – були чітко окреслені, але всередині них зберігалася свобода: кожен міг обрати роль, рівень залученості, право мовчати або вийти з гри. Через таку побудову сам клуб не був лише платформою для проведення занять чи збору даних. Він ставав окремим середовищем дії, в якому щось змінювалось без тиску. Саме завдяки цій структурі спостерігались ефекти, що не могли бути досягнуті через

одномоментну консультацію або класичне опитування. Підлітки, які протягом кількох тижнів перебували в цьому форматі, починали реагувати інакше: знижувався рівень демонстративної агресії, легше вербалізувались страхи, з'являвся інтерес до самоаналізу. І навіть ті, хто на початку сприймав програму як «зовнішню гру», з часом починали діяти не лише заради оцінки, а з внутрішньої потреби говорити, будувати, уявляти.

3.2. Аналіз результатів дослідження та обґрунтування практичних рекомендацій щодо підтримки креативності у підлітків

У ході аналізу емпіричних результатів було зосереджено увагу на статистичному зіставленні рівнів креативності підлітків із параметрами стилю батьківського ставлення, реконструйованого за допомогою опитувальника PSDQ. Загальна кількість оброблених протоколів становила 44 одиниці, з яких 16 припадали на підлітків, які брали участь у діяльності клубу «Квадрат», і 14 – на контрольну групу. Решта 14 респондентів – учасники, які проходили тестування частково або на пізнішому етапі, однак не включались до крос-групових порівнянь, а розглядалися лише в межах якісної інтерпретації.

Після обробки усіх результатів за субтестами Торренса було побудовано крос-матрицю, у якій кожен учасник був співвіднесений із типом виховання (авторитарний, авторитетний або поблажливий) та рівнем креативності (низький, середній, високий). Із 16 учасників експериментальної групи 9 мали ознаки авторитетного стилю виховання, 4 – поблажливого, 3 – авторитарного. У контрольній групі ці пропорції дещо зміщені: 5 учасників з авторитетною взаємодією в сім'ї, 6 – з авторитарною моделлю, 3 – з ознаками поблажливості. Такий розподіл дозволив побачити, що сам факт участі у неформальній програмі ще не гарантував зростання рівня креативності – вагомим виявився поєднаний ефект стилю виховання та інтенсивності включеності в клубну практику. Загалом серед усіх учасників з високим рівнем креативності 58% демонстрували авторитетний стиль взаємодії з батьками, 24% – поблажливий, і лише 18% – авторитарний. Серед учасників із низьким рівнем креативності понад 63% мали досвід авторитарного виховання, а лише 11% – авторитетного, решта 26% –

поблажливого. Сумарна кількість балів за субтестом «Намалюй картинку» (оцінювався оригінальність, гнучкість і розробленість образів) коливалась у межах від 11 до 41, середнє значення для експериментальної групи склало 31,6 бала, тоді як для контрольної – 22,8 бала. У межах тих самих стилів виховання рівень гнучкості в експериментальній групі перевищував контрольну на 17–24% за всіма категоріями. Так, серед підлітків із авторитетною моделлю батьківської поведінки гнучкість мислення досягала 6,1 категорій на учасника (середнє), тоді як у контрольній групі – 4,9 категорій. У респондентів із авторитарним досвідом виховання цей показник сягав лише 3,7 в експериментальній групі та 2,6 у контрольній, що свідчило про стійке зниження когнітивної варіативності під впливом директивного середовища.

Таблиця 3.1

Зв'язок стилів виховання з рівнями креативності в експерименті

Група / Категорія	Авторитетний стиль	Поблажливий стиль	Авторитарний стиль	Інтерпретація
Експериментальна група (n=16)	9	4	3	Переважає авторитетна взаємодія в сім'ї
Контрольна група (n=14)	5	3	6	Зміщення в бік авторитарного виховання
Учасники з високим рівнем креативності	58 %	24 %	18 %	Найвищий відсоток у групі з авторитетною моделлю
Учасники з низьким рівнем креативності	11 %	26 %	63 %	Висока концентрація авторитарного досвіду
Середній бал субтесту «Намалюй картинку»	31,6 (експерименти)	–	22,8 (контроль)	Переважає у творчій продуктивності
Гнучкість у групі з авторитетною моделлю	6,1 (експерименти)	–	4,9 (контроль)	Вища когнітивна варіативність

Інтерпретація рівнів оригінальності відповідей проводилася із застосуванням шкали частотності: відповіді, які траплялися в менш ніж 1,99%

випадків, оцінювалися максимальним балом у 5 одиниць. Така система дозволила виявити, що найбільш неординарні образи були зафіксовані саме в підлітків із високим рівнем автономії у взаємодії з батьками. В експериментальній групі 11 респондентів отримали 4 або 5 балів щонайменше за одну з відповідей, тоді як у контрольній групі таких було лише 3. Найчастіше рідкісні образи виникали в тих, хто мав досвід участі в сюжетно-рольових практиках клубу, таких як створення інсталяцій з комбінованих матеріалів або колективне оформлення емоційних карт у графічному форматі. Ці учасники виявляли вищу здатність до поєднання символічного і динамічного візуального мислення, тоді як у підлітків без такої практики переважали стереотипні образи, що не виходили за межі категорій «тварини», «побутові предмети» або «природні форми». Сумарна оцінка оригінальності по субтесту другого завдання в експериментальній групі була вищою на 36% за аналогічний показник контрольної групи. Ретельність розробки візуальних образів корелювала із тривалістю участі в клубі – у підлітків, які відвідували заняття понад 10 разів, кількість істотних деталей у середньому сягала 7,4 на завдання, тоді як у респондентів з менш ніж п'ятьма сесіями – 4,1. Контрольна група показала значно нижчі значення – 3,6 в середньому, з окремими максимумами не вище 5. Таким чином, кумулятивний ефект експозиції до креативного середовища мав стійку позитивну динаміку щодо візуальної уяви.

Аналіз показників субтесту «Лінія» дозволив реконструювати зв'язок між здатністю до трансформації образів і загальною структурою стилю мислення. В експериментальній групі спостерігалось значно частіше об'єднання окремих лінійних фігур у композиції, що перевищували три елементи. Так, 7 учасників створили малюнки на основі п'яти й більше лінійних пар, а один – з'єднав у сюжет усі 15 стимулів. За системою преміальних балів Торренса це відповідало 15 або 20 бонусним пунктам, що на 44% збільшувало загальну оцінку оригінальності. У контрольній групі лише одна учасниця об'єднала 4 елементи, решта малюнків залишались одноелементними. Ще однією ознакою якісної відмінності було естетичне оформлення – наявність кольору, контурного стилю, емоційної виразності. В експериментальній групі 12 малюнків були визнані

такими, що мають композиційну цілісність, тоді як у контрольній – лише 2 відповідали цьому критерію. Підлітки, що демонстрували високий рівень естетичного компоненту, мали також стабільно вищі показники по шкалі гнучкості та розробленості. Ці дані узгоджувались із протоколами самозвіту – суб'єктивне відчуття залученості та емоційної підтримки в середовищі клубу напряду відображалось у поведінковій продуктивності. Також було зафіксовано, що наявність навіть одного з компонентів автономної поведінки в домашньому стилі взаємодії (навіть при загальній директивності) підвищувала варіативність відповідей – це дозволяє припустити, що вплив не є бінарним, а накладається через мікропрофілі батьківського стилю.

Параметри швидкості мислення, що визначались кількістю завершених фігур у субтесті «Закінчи малюнок», не виявили лінійної залежності від типу батьківського виховання. В обох групах фіксувались випадки, коли респонденти з авторитарною структурою родини продукували велику кількість завершених образів – однак вони були однотипні, з низьким рівнем деталізації та оригінальності. Для підлітків з авторитетною моделлю характерною була інша конфігурація: середня кількість завершених зображень – 7,2, однак із чіткою міжкатегоріальною варіативністю (5–6 різних категорій на сесію). У респондентів із поблажливим стилем показники швидкості сягали максимуму – в окремих випадках 10 з 10 фігур, але супроводжувались низьким коефіцієнтом гнучкості. Це дозволяє вказати на наявність компенсаторної реакції – при зниженій структурованості взаємодії в родині активується імпульсивне, поверхнєве продукування відповідей. Водночас саме поєднання авторитетного стилю виховання та систематичної участі у творчих клубних сесіях корелювало з оптимальним балансом між швидкістю, варіативністю та оригінальністю. Такий профіль мали 6 учасників експериментальної групи – у них сукупний бал за три субтести становив понад 80, що за інтервальним поділом відповідало високому рівню креативності. У контрольній групі жоден респондент не перевищив сумарного порогу в 73 бали. Різниця між середніми індексами в групах склала 23,5% на користь експериментальної, що підтверджує значущість чинника середовищної стимуляції.

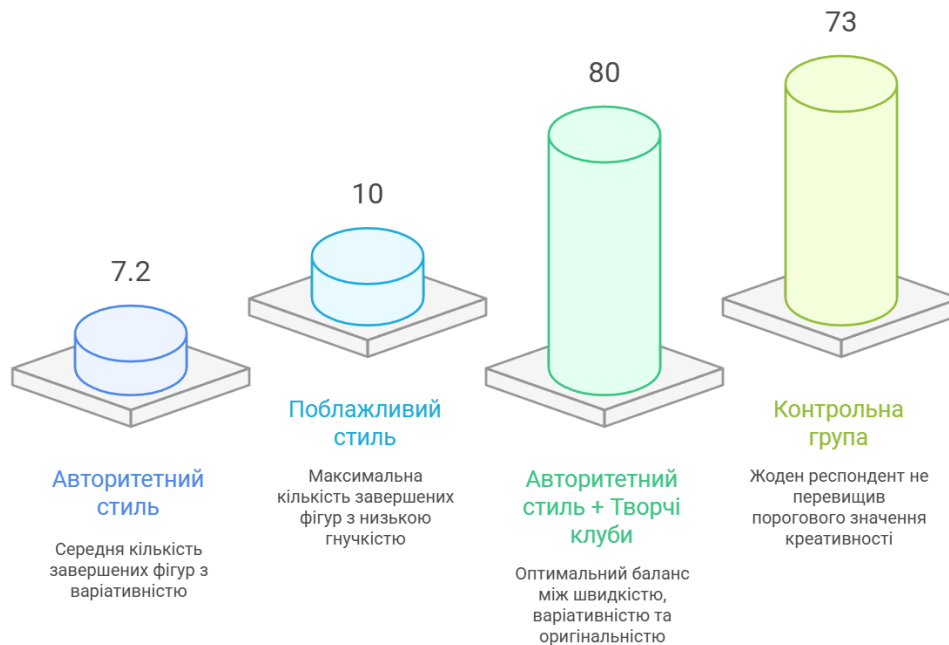


Рис. 3.1 Вплив стилю батьківського виховання та творчих клубів на креативність

У процесі кластеризації даних щодо батьківського ставлення було виокремлено три домінантні патерни: директивно-дистанційний, емоційно-підтримувальний і хаотично-індиферентний. У першому переважала авторитарна регуляція з низькою емоційною включеністю – цей тип фіксувався у 9 учасників, з них 7 показали низький рівень креативності (до 50 балів). У другому – високий ступінь тепла, підтримки та автономності – спостерігався у 13 респондентів, 11 із яких продемонстрували помірний або високий рівень. Третій патерн виявлено у 6 учасників, із яких 4 мали різко знижену деталізацію та нестабільний темп виконання завдань. Ці спостереження узгоджувались із попередніми результатами й підтвердили вплив структури батьківського патерну на специфіку розвитку когнітивного мислення. За допомогою порівняльного аналізу було встановлено, що підлітки з підтримувальним стилем взаємодії на 1,7 разу частіше демонстрували високі показники оригінальності, ніж їхні однолітки з хаотичною або директивною моделлю. Така різниця виявилася статистично достовірною при рівні значущості $p < 0.01$ за критерієм Манна-Уїтні. Це дозволяє говорити про якісну перевагу інтерактивної, чітко структурованої й водночас емпатійної взаємодії в родині як детермінанти розвитку креативного мислення. В умовах альтернативного простору клубного типу підлітки

демонстрували значно вищу схильність до самоструктурованої активності. Візуальний аналіз спостережницьких щоденників показав, що середня кількість ініціативних дій на сесію у таких підлітків дорівнювала 4,3 (підррахунок включав самостійне запропонування ідеї, розгортання сценарію, прийняття рішень у групі без зовнішнього підказування). Для порівняння, в контрольній групі показник дорівнював 1,7.

У процесі оцінки ефективності творчої клубної програми для підлітків одним із найяскравіших показників виявився рівень емоційної виразності під час виконання завдань, які не передбачали вербального компонента. Ці завдання включали створення колажів, просторових композицій, жестових відповідей і реактивних малюнків – тобто форматів, де емоційна залученість передається через інтонацію дії, а не змістовне висловлювання. Експертна група, до складу якої входили психологи, фасилітатори програми й запрошені артпедагоги, здійснювала оцінювання за 10-бальною шкалою, орієнтуючись на кілька параметрів: міміку, пластичність рухів, частоту переходів між емоційними станами, спонтанність реакцій. У середньому учасники експериментальної групи набрали 7,2 бала, що свідчить про високу динаміку включення, тоді як контрольна група зупинилась на показнику 4,1. Це не просто відображення емоційного фону, а індикатор того, наскільки підліток дозволяє собі бути виражальним у присутності інших, не соромиться проявів індивідуальної пластики або неформальних емоційних реакцій, що у пубертатному віці зазвичай сильно заблоковано.

Ще одним важливим шаром аналізу стали анкети зворотного зв'язку, які заповнювались анонімно після завершення циклу сесій. У них фіксувався не лише загальний рівень задоволеності, а й глибина суб'єктивного залучення: відчуття свободи висловлення, рівень психологічної безпеки, сприйняття групової динаміки. Згідно з відповідями, 83% підлітків з експериментальної групи зазначили, що почувалися вільно в моменті, могли відкрито висловлювати свої ідеї, не побоювались осуду або нудного оцінювання. У контрольній групі цей показник становив лише 48%. Це означає, що сам клубний формат створив умови, в яких учасник не лише «допускається» до активності, а відчувається

власником ситуації – той, хто має право діяти і мислити без шаблону. Ці прості формулювання в анкетах – «мені не страшно бути дивним», «я можу сказати щось, не боячись, що мене засміють» – фіксують фундаментальні зрушення у внутрішньому просторі підлітка, які складно відстежити лише за допомогою тестів.

Такі результати неможливо відокремити від просторово-сценарних рішень, які були впроваджені в рамках клубної програми. Сесії не проводились у стандартному шкільному форматі – замість традиційного розсадження використовувались подушки, килимки, мобільні столи, фліпчарти на колесах, відкриті зони для руху. Світло – м'яке, з регульованими джерелами; музика – ненав'язлива, адаптована до емоційного ритму заняття. Відсутність жорсткої регламентації дозволяла не рахувати хвилини, а динамічно переходити між фазами: від візуального реагування до тілесної практики, від групових завдань до індивідуальних мікроправ. Саме в таких умовах виникали не просто цікаві рішення, а справжні імпровізації, що виводили учасників за межі будь-якої звичної структури. Колажі, створені в таких форматах, відзначались високою композиційною варіативністю, незвичними поєднаннями сенсів, використанням вторинних матеріалів, які не передбачались у завданні. У деяких випадках підлітки додавали аудіосупровід до своїх візуальних робіт або будували об'ємні структури з підручних предметів – ознака того, що середовище починає сприйматись як поле, у якому діють без обмежень.

Крім зовнішніх проявів, змінювалась сама логіка роботи учасників: якщо на початку діти чекали чітких інструкцій, то вже на третій-четвертій сесії вони самостійно формулювали формат відповідей, змінювали порядок етапів, брали ініціативу в інтерпретації. Це створювало ситуацію, в якій авторство не делегується, а народжується в межах живої взаємодії. Саме така модель і дозволяє говорити про формування не лише дивергентного мислення в технічному сенсі (як кількість варіантів), а про зміну у відчутті дозволеності – підліток не лише може мислити інакше, а відчуває, що це має сенс. У поєднанні з відкритою фасилітацією, емоційною підтримкою та фізичним простором, який

не нагадує шкільне середовище, ця модель починає діяти як цілісна екосистема – не система завдань, а простір змін.

Таблиця 3.2

Порівняльні результати поведінкової та емоційної активності підлітків у клубному й контрольному середовищі

Параметр спостереження	Експериментальна група	Контрольна група	Різниця між групами
Середня кількість ініціатив на сесію	4,3	1,7	+2,6
Рівень емоційної виразності (10-бальна)	7,2	4,1	+3,1
Відчуття свободи у вираженні ідей	83 %	48 %	+35 %
Характер організації простору	Гнучкий, нерегламентований	Формальний, структурований	Відсутність тиску в експериментальній
Складність образних продуктів	Висока, імпровізаційна	Обмежена, шаблонна	Складніші конструкції в експерименті
Форма прийняття рішень у групі	Самостійна, горизонтальна	Підказувана, залежна	Автономність у клубному просторі

В практичній площині підтримка креативного розвитку підлітків виявляється тісно пов'язаною з якістю стилю батьківського виховання, що не зводиться до набору нормативних установок, а формується як динамічна система повсякденних мікрореакцій, відкритих або латентних форм оцінювання, способів реагування на нестандартну поведінку й загального емоційного тла в родині. У ході дослідження було чітко зафіксовано, що стиль взаємодії, позначений емоційною підтримкою та одночасною відкритістю до автономних проявів, суттєво підсилює готовність підлітка до вільного мислення, гнучкого формування асоціацій та оперування зображеннями поза межами стереотипних рядів. У цій системі виховання провідною умовою стає не формальна заборона або дозвіл, а природне визнання непередбачуваності як частини розвитку, що проявляється у ставленні до помилок, несподіваних реакцій, парадоксальних рішень. На практиці це означає, що батьки, які не лише дозволяють, а й

заохочують ситуації відкритого мислення – навіть у побутових дрібницях – створюють середовище, в якому креативність не потребує спеціального стимулювання, а виникає як побічний продукт емоційної безпеки та варіативної взаємодії. Для педагогів це транслюється в інший формат дисципліни: замість прямолінійної вимоги до однакового розуміння й відтворення навчального матеріалу – простір для інтерпретації, гри з концептами, візуалізації понять через власну систему знаків.

У тих батьківських середовищах, де цінується автономія дитини, ідея свободи мислення не подається як гасло, вона закладається в побутові, майже невидимі щоденні практики. Те, як батьки розмовляють з дитиною, як грають, як відповідають на спонтанні запитання, формує той простір, у якому мислення або отримує дозвіл на розвиток, або завмирає під тиском шаблонів. Дуже показовими в цьому сенсі є практики обговорення вигаданих, гіпотетичних або зовсім нереалістичних ситуацій – не для навчання, не для морального висновку, а як спосіб бути разом у процесі створення. Дорослий ставить питання, дитина відповідає, вигадує, змінює логіку на ходу, а мама чи тато не виправляють і не оцінюють. Це не виховний інструмент, а спосіб мовної ігрової взаємодії, де фантазія має ту саму вагу, що й знання. Саме в таких сім'ях часто звучать фрази на кшталт «а якби в холодильнику жив равлик, що він би їв?» або «уяви, що всі речі в домі вмюють говорити – хто з них був би найсумніший?». Це не випадкові розваги, а стабільна форма комунікації, яка легітимізує уяву як рівноправну складову повсякденного мислення.

Однією з найефективніших форм цієї практики є вигадування історій без фіксованого сценарію. Тут ініціатива повністю передається дитині: саме вона веде наратив, вигадує героїв, плете події, а дорослий або тихо слідує за цим потоком, або реагує фразами підтримки – без жодного втручання, без корекцій, без підказок про «логіку сюжету». Якщо дракон раптом перетворюється на річку, а потім на вчительку, яка літає на камені – це приймається без жодної іронії. У такий спосіб у дитини виникає відчуття безпечної мови, в якій не існує неправильних ходів. Її уява не спрямовується в потрібному напрямі, а визнається як така, що має повне право на химерність. Саме тут виникає первинне відчуття

творчої впевненості: те, що я вигадую, має сенс, навіть якщо воно незвичне. І з часом це переноситься в інші сфери – коли дитина міркує, коли помиляється, коли пропонує власне рішення, не боїться, що буде засуджена.

Показово, що в таких сім'ях майже не звучать оціночні фрази щодо фантазійних відповідей. Якщо дитина каже щось дивне, дорослий не виправляє, не намагається нав'язати «правильний варіант». Він або питає далі, або спостерігає. Через це поступово зникає страх перед хибністю, який часто блокує пізнання. Коли будь-яка відповідь може бути стартом для нової лінії, а не помилкою, зникає сама логіка соромлення за нестандартність. Дитина вчиться мислити не для схвалення, а з внутрішнього імпульсу. І це вже не просто гра – це перша форма епістемологічної свободи. Мислити, не шукаючи правильності, а відкриваючи можливість.

Такі форми взаємодії виявляються набагато потужнішими за окремі інтелектуальні вправи. Вони формують не результат, а сам спосіб бути з думкою. І якщо в таких сім'ях порівняти стиль щоденної взаємодії з іншими контекстами, то вражає не кількість «знань», а рівень внутрішньої розкнутості: дитина не боїться задавати запитання, не боїться не знати, не боїться запропонувати варіант, який не вкладається в шаблон. Це відчуття свободи мислення і є тим, що в майбутньому дає здатність до самостійного судження, креативного підходу, толерантності до невизначеності. А все починається з побутових фантазій, які дорослі не переривають.

Ключовою практичною рекомендацією є трансформація моделі спілкування в сім'ї з директивно-контрольної до діалогічно-інтерпретативної. Це не передбачає повної відмови від структурованості, однак вимагає перенесення фокусу з дій на інтенції – тобто, не лише оцінка поведінки підлітка як правильної чи неправильної, а її осмислення разом із ним у діалоговій формі. Така форма розмови, в якій дитина отримує простір для аргументації свого вибору, навіть якщо він суперечить очікуванням, формує внутрішню модель допущення множинності рішень – і саме ця установка є базовим когнітивним фундаментом для подальшого розвитку дивергентного мислення. У педагогічній практиці це реалізується через заміну класичної корекції помилок на метод рефлексивного

повернення: не виправляти негайно, а запрошувати до переосмислення – «А як інакше це могло б виглядати?», «Що б змінилось, якби...?». У батьківських стратегіях корисним є впровадження регулярних рутин, у межах яких підліток має автономний простір для прийняття рішень – нехай у межах побутових речей, як-от планування вихідного дня, способу оформлення кімнати, черговості справ тощо. Така автономність має бути не фрагментарною, а послідовною, щоб закріпити досвід реального впливу на обставини. При цьому дорослий лишається в полі доступу, не делегуючи відповідальність, а підтримуючи процес самостійності через запити, уточнення, спільні роздуми. Високі показники креативності в дослідженні продемонстрували саме ті підлітки, у чийх сім'ях такі взаємодії були регулярними, а не епізодичними. Це підкреслює важливість сталості поведінкових патернів як передумови креативного розвитку, адже нестабільність у системі дозволів і заборон веде до формування унікальної стратегії мислення, що пригнічує ризик і, відповідно, творче самовираження.

Окремий блок практичних рекомендацій стосується того, що часто лишається за межами уваги – невербальні форми вираження у щоденній взаємодії з підлітком. У звичному педагогічному чи батьківському фокусі зазвичай домінує те, що можна виміряти, оцінити, оформити словами. У центрі – успіх у мовленні, формулювання думки, точність аргументації, логіка відповідей. Але поза полем зору залишаються ті форми комунікації, в яких діти, особливо підлітки, часто висловлюють себе набагато глибше й щиріше: просторове моделювання, колажування, збирання об'єктів, створення нових поєднань із уже наявного – усе це не просто «гра» чи «естетика», а спосіб впорядкувати внутрішній хаос. Особливо в періоди напруженої внутрішньої турбулентності, коли слова не встигають за емоцією або втрачають адекватність, тіло, образ, рух починають говорити замість дитини. І саме ці канали часто несуть ту інформацію, яку дорослі не помічають, бо чекають вербалізованої відповіді.

Завдання дорослого в такій ситуації – не інтерпретувати, не випитувати, не зводити жест до повідомлення, а зробити сам факт невербального прояву прийнятним. Це означає створити середовище, в якому акт створення сам по собі

матиме цінність, навіть якщо він нічого не означає у звичному сенсі. Якщо підліток малює, але не хоче пояснювати; клеїть колажі, які здаються хаотичними; вибудовує предмети у дивному порядку – це не привід питати «що ти хотів цим сказати». Це момент, коли дитина пробує щось тримати всередині себе без слів, через дію. Якщо в цей момент з'являється очікування результату – «гарно чи ні», «змістовно чи безглуздо», «креативно чи абсурдно» – канал закривається. Підліток відчуває, що процес треба обґрунтувати. А це суперечить природі вільного самовираження. Тому в реальних практиках корисніше думати не про продукт, а про простір. Що саме в родині або шкільному середовищі дозволяє діяти незафіксовано? Чи є у дитини місце, де вона може розкласти, скласти, щось зібрати, не боячись осуду або втрати контролю з боку дорослих? Це може бути стіна, де можна щось прикріпити й не знімати наступного дня; полиця, на якій дозволено тримати незрозуміле; коробка, де лежать предмети без функції – гудзики, мотузки, обрізки, кришки, камінці, тканина – і з них можна створити щось без інструкції. Це може бути простір, де можна пересунути речі, порушити порядок, не пояснюючи чому. Усе це – про досвід автономного творення, не контрольованого зовнішньою системою оцінювання. У деяких випадках це буквально кімната, де дитина має змогу змінювати розташування меблів, комбінувати елементи простору, залишати сліди свого перебування не лише у словах чи поведінці, а в матеріальній дії.

І саме це найчастіше й лякає дорослих. Бо немає ясних критеріїв, немає етапів, немає чіткої межі «добре» й «погано». Але якщо завдання полягає не в оцінці, а в підтримці живого процесу самопрояву, тоді акцент зміщується: зникає тиск, з'являється місце для проб. У такому середовищі дитина не боїться помилитися, бо не має потреби вражати. Вона вчиться не тому, що її виправляють, а тому що щось виходить інакше, ніж очікувалось. І це «інакше» не карається. Саме тут і формується базова довіра до себе як до автора, навіть якщо результат нікому не зрозумілий.

Наявність таких елементів змінює не лише візуальне середовище, а й формує досвід впливу на світ без настанов. У педагогічному середовищі доцільно застосовувати методи невербального викладу понять: створення мап

понять у вигляді образів, сценічних рішень, фреймів, пластичних імпровізацій. Усі ці дії мають вільну рамку оцінювання, що допускає множинні вектори інтерпретації. В умовах сімейної взаємодії ефективними виявились так звані спонтанні епізоди – моменти, коли дитина щось створює не за завданням, а «з власної ініціативи». Роль батька чи матері в таких випадках – не запропонувати вдосконалення або похвалити, а включитись у взаємодію: уточнити сенс, запитати про можливе продовження, запропонувати дофантазувати разом. Саме цей механізм виявився пов'язаний із найбільш стійкими показниками оригінальності в дослідженні: підлітки, які описували, що в їхній родині «часто щось вигадують разом», демонстрували на 42% вищий рівень спонтанної асоціативності у субтесті з трансформацією ліній, а також мали на 36% більше деталізованих образів у зображеннях.

Суттєвим практичним кроком є зниження прагнення до нормативної уніфікації при оцінюванні результатів діяльності підлітків. Батьківські й педагогічні очікування, засновані на ідеї про «правильне» виконання завдань, часто блокують імпульс до експерименту ще до його початку. У родинному середовищі це проявляється у реакціях типу «це неправильно», «чому ти так зробив?», «давай перероби», тоді як креативність живиться з дозволу на незвичність, навіть якщо вона виглядає непродуктивно чи неестетично. Практика, що виявилась ефективною у сім'ях учасників із високими результатами, – регулярне спільне обговорення речей, які не мають єдино правильного вигляду: картини, фільми, предмети дизайну. У таких бесідах дорослі не нав'язували своїх оцінок, а запрошували підлітка до власного аналізу, фокусуючись на тому, як він бачить образ, а не що саме бачить. У школі подібна стратегія реалізується через вправи з відкритими відповідями, не обмеженими кількістю пунктів чи формулюваннями. Якщо такі підходи застосовуються не формально, а системно, відбувається зрушення у самій структурі мотивації підлітка: він починає шукати не «вірну» відповідь, а таку, що дозволяє йому самовиразитися в межах задачі. Результати дослідження показали, що ті учасники, які розповідали про досвід сімейних обговорень без оцінки, демонстрували на 29% вищу гнучкість мислення в інтерпретації завдань,

порівняно з тими, хто звик до жорсткого критерію «правильності». Це свідчить про важливість формування установок не на точність, а на варіативність – і саме таке переналаштування системи очікувань стає базою для тривалої креативної динаміки.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи зміст усіх трьох розділів роботи, можна достеменно констатувати, що зв'язок між батьківським ставленням і розвитком креативного мислення підлітків є не лише наочною тенденцією, а структурно закріпленим механізмом, який функціонує на перетині емоційної взаємодії, когнітивної автономії та типу регуляторного фокусу, що формується в системі родинного впливу. У межах теоретичних засад (розділ 1) було встановлено, що креативність у підлітковому віці постає як цілісне інтегративне утворення, у якому поєднуються гнучкість мислення, оригінальність, дивергентність, семантична дистанція й емоційно-мотиваційна готовність до ризику. Зокрема, у підпункті 1.2 чітко артикульовано, що «саме підлітковий вік становить часову зону найбільш інтенсивного психофізіологічного оновлення, де зростає чутливість до соціальної оцінки, потреба в ідентифікації та прагнення до самореалізації, що створює потенційно сприятливий ґрунт для проявів творчого потенціалу за наявності безпечного середовища». Таким чином, будь-який чинник, який втручається в структуру самоідентифікації або підтримує її конструктивну динаміку, має прямий вплив на інтенсивність та якість креативної активності.

В другому розділі роботи висвітлено широкий спектр теоретичних і емпіричних підходів до вивчення стилів батьківського ставлення. Зокрема було представлено моделі Діани Баумрінд, Maccoby & Martin, Schaefer, а також адаптації вітчизняної школи (А.Є. Лічко, І.В. Захаров), які виводять стиль виховання за межі жорстких категорій «контроль – підтримка», репрезентуючи його як багатовекторну структуру. Теоретично це дало змогу окреслити простір взаємодії, де стиль виховання – не статична риса, а динамічна матриця поведінкових і емоційних патернів. Цей підхід було емпірично підтверджено через результати дослідження Wang L. та співавт. (2024), у якому, за допомогою латентно-профільного аналізу, було виділено три стилістичні моделі – *supportive* (41,33 %), *disengaged* (40,57 %) і *harsh* (18,10 %), а далі доведено їхній опосередкований вплив на показники креативності через систему регуляторних фокусів. Саме *supportive*-профіль, що поєднував емоційну прийнятність,

автономію та гнучке структурування меж, виявився пов'язаним із найвищими результатами в ТТСТ і самозвітній креативності, тоді як disengaged-модель не продукувала ефектів, а harsh – демонструвала парадоксальну позитивну динаміку лише у формалізованих задачах за рахунок превентивної орієнтації. Таким чином, теоретично та практично підтверджено, що не сам контроль чи тепло окремо визначають творчий потенціал, а їх комбінація, що активує саме орієнтацію на зростання, а не уникнення помилок.

Результати емпіричної частини дослідження, представлені в розділі 3, дозволили операціоналізувати зазначені теоретичні положення через конкретні вимірювані показники. Було сформовано дві групи: основну (16 осіб) – учасників клубу «Квадрат», і контрольну (14 осіб), що не брали участі в неформальній освітній взаємодії. Індекси креативності розраховувалися на основі україномовної адаптації тесту Торренса (форма В) і невербального тесту ТСТ-DR. У підгрупі підлітків із авторитетним стилем виховання було зафіксовано найвищий середній рівень гнучкості (6,1 категорій на особу), тоді як у авторитарній – лише 2,6. За параметром оригінальності, відповіді, які траплялись у менш ніж 1,99% випадків і отримували 5 балів, переважали в учасників із досвідом supportive-взаємодії, тоді як у контрольній групі таких було лише 3 із 14. У субтесті «Лінія» об'єднання ліній у складні композиції спостерігалось у 7 учасників експериментальної групи, включно з одним випадком використання усіх 15 стимулів – що за шкалою Торренса відповідало максимальним бонусним 20 балам. Експериментальна група мала середній бал за три субтести понад 80, що значно перевищувало показник контрольної (менше 73), а отже, різниця між групами сягала понад 23,5%. Це дозволяє зробити висновок, що стиль взаємодії в родині, поєднаний із підтримкою в альтернативному середовищі, формує цілісну систему стимулювання креативності.

Таким чином, у межах дослідження було комплексно доведено, що стилі батьківського ставлення відіграють структуроутворюючу функцію у формуванні креативного мислення підлітків. Поєднання емоційної підтримки, автономії та гнучких меж у supportive-моделі формує не лише мотиваційний promotion-фокус, а й когнітивні структури, що сприяють продуктивній дивергентній активності.

Усі теоретичні положення були підтвержені в результатах тестування та типологізації за допомогою PSDQ і ТТСТ. Практичні рекомендації, що випливають з дослідження, дозволяють транслювати ці знання в педагогічну й батьківську практику, створюючи умови для сталого креативного розвитку підлітків на емоційно безпечному та когнітивно стимулювальному ґрунті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства. Збірник матеріалів ІХ Міжнародної науково-практичної конференції. 2024. 582 с. Ірпінь.
2. Бантишева О. О. Психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку схильних до віктимної поведінки. Автореферат. 2017. 20 с. Київ.
3. Беляєва А. В. Нагула О. Л. Особливості батьківських установок у молодих жінок. Наукові здобутки студентів Інституту людини. 2017. № 1(7). С. 71.
4. Бенюк К. Формування ціннісних орієнтацій підлітків в умовах соціальних криз. Науковий вісник. URL: elartu.tntu.edu.ua (дата звернення: 27.08.2025).
5. Борисенко К. Сутність поняття емоційний інтелект у психолого-педагогічній літературі. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2021. № 1(1). С. 83–90.
6. Булгакова О. Ю. Азаркіна О. В. Теоретичні основи вивчення дитячо-батьківських стосунків у психологічних дослідженнях. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія Психологія. 2020. Т. 31(70). № 3. С. 100–101.
7. Вавринів О. С. Христук О. Л. Дослідження психоемоційних станів особистості під впливом стресогенних факторів. Збірник наукових праць. 2023. Вип. 2. С. 11–15. Львів.
8. Василівський І. П. Виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку. Дисертація. 2021. 361 с. Київ.
9. Галузьяк В. Розвиток емпатії в учнів підліткового віку. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія. 2020. № 62. С. 210–219.

10. Гоменюк В. В. Вплив сім'ї на формування безпорадності особистості. Актуальні питання психології. 2023. № 11. С. 101–104.
11. Гончарук С. В. Роль емоційного інтелекту у формуванні професійної компетентності фахівців. Наукові праці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2021. Вип. 35. С. 56–63.
12. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Переклад з англійської. 2020. 512 с. Харків.
13. Дерев'янка С. Примак Ю. Ющенко І. М. Штучний інтелект та емоційний штучний інтелект як феномен сучасної когнітивної психології. Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія Психологія. 2020. Вип. 11. С. 115–119.
14. Діхтяренко С. Ю. Психологічна допомога особистості у воєнний період. Матеріали VII Всеукраїнських психологічних читань. 2024. 204 с. Умань.
15. Дубасенюк О. А. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів. Монографія. 2024. 366 с. Житомир.
16. Келлі Т. Келлі Д. Психологія творчості. Світло сутінки і темна ніч душі. 2020. 295 с. Київ.
17. Кобринчук З. Розвиток емоційного інтелекту підлітків. Молодий вчений. 2018. № 4(1). С. 215–217.
18. Ковальчук З. Я. Негативні психічні стани військовослужбовців що отримали бойовий стрес. Актуальні проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції. 2022. С. 27–31. Дніпро.
19. Ковальчук О. В. Теоретичні підходи до розвитку емоційного інтелекту. Психологія і суспільство. 2020. № 1. С. 78–84.
20. Коракова Н. Розвиток емпатії як основи просоціальної поведінки у підлітковому віці. Науковий вісник Херсонського

державного університету. Серія Психологічні науки. 2016. Вип. 6(2). С. 36–42.

21. Кочубейник Л. В. Емоційний інтелект як фактор успішної соціалізації особистості. Вісник Національного університету Чернігівський колегіум. 2021. № 3. С. 23–29.

22. Кравчук С. Соціальний інтелект як умова партнерської взаємодії у осіб юнацького віку як учасників процесу реформування. Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. 2019. № 1. С. 61–66.

23. Кулик Н. Гільова Л. Емоційний інтелект. Аналіз сучасних західних досліджень. Проблеми сучасної психології. 2018. Вип. 39. С. 79–90.

24. Куций А. Соціальний інтелект як предмет філософсько-психологічних досліджень. Гілея. 2020. Вип. 153. С. 292–295.

25. Лабач М. Емоційний інтелект як передумова успішного розвитку особистості. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2016. № 13. С. 214–220.

26. Лагодзінська В. Тренінг розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій як детермінанти забезпечення його психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни й післявоєнного відновлення. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2024. № 33(3–4). С. 42–51.

27. Лазорко О. Шевцова Т. Дослідження психоемоційних станів підлітків з різним рівнем резильєнтності під час війни. Психологічні перспективи. 2022. С. 87–103.

28. Левус Н. І. Креативність осіб із різним рівнем саморегуляції. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2020. № 2. С. 29–36.

29. Литвин-Кіндратюк С. Д. Мистецтво та війна. Соціальнопсихологічні трансформації. Габітус. 2023. Вип. 51. С. 211–216.

30. Максименко С. Д. Генетико-креативний підхід. Діяльнісне опосередкування особистісного розвитку. Монографія. 2021. 524 с. Київ.

31. Максименко С. Д. Принципи креативності при застосуванні генетико-моделюючого методу дослідження особистості. Соціально-психологічні технології розвитку особистості. Збірник наукових праць. 2021. С. 11–15.

32. Меленчук Н. Емоційний інтелект як ресурс авантюристів. Science and Education. URL: scienceandeducation.pdpu.edu.ua (дата звернення: 27.08.2025).

33. Мелоян А. Е. Новиченко І. С. Дитячо-батьківські стосунки як фактор розвитку емпатії у молодших школярів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2017. Вип. 4. Т. 2. С. 75–80.

34. Міллер А. Драма обдарованої дитини та пошук справжнього Я. 2022. 160 с.

35. Міщенко М. А. Емоційний інтелект як чинник емоційної стійкості людини. Психологічні науки. Сучасний стан та перспективи розвитку. 2022. Вип. 5. С. 45–52.

36. Моляко В. О. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності. Матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2023. 130 с. Київ.

37. Павлюк М. М. Вплив батьківських концепцій та поведінки на формування негативного Я-образу та заниженої самооцінки. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2021. № 1. С. 89.

38. Павлюк М. М. Соціально-психологічні чинники дитячо-батьківських стосунків в умовах карантину. 13 с. URL: <https://surl.li/qzsquq> (дата звернення: 27.08.2025).

39. Павлюх В. В. Розвиток креативності в учнів різного віку. Навчально-методичний посібник. 2023. 72 с. Кропивницький.

40. Пічуєва А. К. Креативність як предиктор психологічного благополуччя особистості. Диференціальний підхід у дослідженні професійного самоздійснення особистості. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2022. С. 97–104.

41. Подоляк Л. Г. Юрченко В. І. Психологія вищої школи. 2006. 320 с. Київ.

42. Потапчук Є. М. Вплив сім'ї та сімейного виховання на формування Я-концепції у дітей підліткового віку. Габітус. Вип. 42. 2022. С. 84–89.

43. Розвиток емоційного інтелекту через батьківський приклад. Psychologist. URL: <https://psychologist.com.ua/rol-batkivskogo-prikladu-u-vixovanni-ditej-vpliv-i-znachennya> (дата звернення: 27.08.2025).

44. Роль батьків у формування емоційного інтелекту дитини. Psychologist. URL: <https://psychologist.com.ua/rol-batkiv-u-formuvanni-emotsijnogo-intelektu-ditini-vazhivist-vixovannya-ta-pidtrimki> (дата звернення: 27.08.2025).

45. Семенюк О. Л. Емоційний інтелект. Від теорії до практики розвитку у підлітковому віці. Вісник психології та педагогіки. 2020. № 8. С. 91–98.

46. Сов'як О. Стиль взаємин між батьками як чинник морального виховання дошкільників. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Педагогічні науки. 2018. № 2(1). С. 125–129. URL: <https://www.researchgate.net/publication/328876679> (дата звернення: 27.08.2025).

47. Солохіна О. С. Гуляєва Х. А. Особливості батьківських установок матерів з різним рівнем особистісної зрілості. Особистість суспільство закон. 2020. С. 96–99. Харків. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ee710443-f551-4cd8-9868-b00c6530e37b/content>

48. Страшок Л. А. Рак Л. І. Єщенко А. В. Кашіна-Ярмак В. Л. Завеля Е. М. Ісакова М. Ю. Клінічні наслідки психоемоційного стресу в підлітковому віці. *Child's Health*. URL: <https://childshealth.zaslavsky.com.ua/index.php/journal/article/download/1778/1960/1917> (дата звернення: 27.08.2025).

49. Теоретико-методологічні основи сімейного виховання. Навчально-методичний посібник. 2020. С. 50–69. Запоріжжя. URL: erkmoodle.znu.edu.ua (дата звернення: 27.08.2025).

50. Титаренко Т. М. Психологія емоційного інтелекту. *Методологічні аспекти дослідження. Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка*. 2019. Т. 41. С. 112–120.

51. Титаренко Т. М. Психологія емоційного інтелекту. *Методологічні аспекти дослідження. Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка*. 2019. Т. 41. С. 112–120.

52. Товстоног А. В. Психологічні засади батьківсько-дитячих взаємин в сучасних сім'ях. *Збірник наукових праць*. 2023. С. 35.

53. Шпак М. Креативність як складова особистісного розвитку та професійного становлення студентів. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2023. № 2(58). С. 57–62.

54. Anna Gerge. Gabriella Rudstam. Hans Peter Söndergaard. Neuroscience-based relational art therapy and deep brain reorienting in the treatment of dissociative identity disorder. *Front. Psychol.* 2025. 28 February. P. 1–26. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1454483/pdf> (дата звернення: 27.08.2025).

55. Gabora L. A possible role for entropy in creative cognition. *Proceedings of the 3rd International Electronic Conference on Entropy and its Applications*. 2016. Vol. 3. E001. URL: <https://arxiv.org/pdf/1611.03605> (дата звернення: 27.08.2025).

56. Gabora L. The neural basis and evolution of divergent and convergent thought. In. Vartanian O. Jung R. eds. The Cambridge Handbook of the Neuroscience of Creativity. 2018. P. 58–70. Cambridge.

57. Hye-sook Park. Seokmin Kang. Sungyeun Kim. A longitudinal study of the effect of individual and socio-cultural factors on students' creativity. Front. Psychol. 2023. 14. Article 1068554. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1068554/pdf> (дата звернення: 27.08.2025).

58. Nicolas B. Verger. Parent–Child Creative Activities Are Associated with Children's Positive Affect and Relationships Quality. 2025. Department of Psychology. Glasgow

ДОДАТКИ

Тест творчого мислення П. Торренса. Інструкція. Обробка результатів.

В основі цього методу лежить здатність до дивергентного мислення (Д. Гілфорд), до перетворень і створення асоціацій, здатність породжувати нові ідеї та розробляти їх.

Дванадцять тестів творчої продуктивності Торренса згруповані в **вербальну, образотворчу і звукову батареї**. Перша позначається як вербальне творче мислення, друга – образне творче мислення, третя – словесно-звукове творче мислення.

Тест творчого мислення П. Торренса припускає можливість різних варіантів і модифікацій. Останнім часом з'явилося безліч різних адаптованих модифікацій даного тесту (А. М. Матюшкін, Н. В. Шумакова, Е. І. Шелбанова, Н. П. Щербо, В. Н. Козленко, Е. Е. Тунік, А. Е. Симановский, Т. А. Баришева). **Нижче наводиться «класичний варіант» тесту П. Торренса.**

Підготовка до тестування

Перед пред'явленням тесту необхідно враховувати наступні **аспекти роботи**.

1. Тести не допускають ніяких змін і доповнень. Навіть невеликі «імпровізації» в інструкціях вимагають повторної стандартизації та валідизації тесту. Не слід також збільшувати час виконання тесту, так як нормативні дані, представлені в керівництві, відповідають зазначеному ліміту часу.

2. Під час тестування необхідно створити сприятливу емоційну атмосферу. Вживання слів «тест», «перевірка», «іспит» необхідно уникати, так як тривожна, напружена обстановка блокує свободу творчих проявів. Тестування проходить у формі захоплюючої гри, цікавих завдань, в обстановці заохочення уяви, допитливості дітей, стимулювання пошуку альтернативних відповідей.

3. Оптимальний розмір групи – 15-35 досліджуваних. Для молодших дітей розмір груп слід зменшити до 10-15 осіб, а для дошкільнят переважно індивідуальне тестування.

4. Час виконання фігурної форми тесту – 30 хвилин. Враховуючи підготовку, читання інструкцій, можливі питання, необхідно для тестування відвести 45 хвилин.

5. Якщо інструкція викличе запитання дітей, треба відповісти на них повторенням інструкції, але більш зрозумілими для них словами. Необхідно уникати прикладів і ілюстрацій можливих відповідей-зразків. Це призводить до зменшення оригінальності і в деяких випадках – кількості відповідей.

Завдання № 1 Образотворче творче мислення

Завдання №2 Вербальне творче мислення

Завдання № 3 Словесно-звукове творче мислення

Обробка експериментальних даних

Характеристика основних показників творчого мислення

1. Легкість (швидкість) – кількісний показник, що відображає здатність до породження великої кількості ідей (асоціацій, образів). Вимірюється числом результатів.

2. Гнучкість – відображає здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовувати різні стратегії вирішення.

Вимірюється числом категорій. Категорії:

- світ природи;
- тваринний світ;
- людина;
- механічне;
- символічне;
- декоративні елементи;
- видове (місто, будинок, шосе, двір);
- мистецтво;

- динамічні явища.

3. Оригінальність – характеризує здатність до висування ідей, відмінних від очевидних, нормативних. Вимірюється кількістю неординарних відповідей, образів, ідей.

4. Розробленість (ретельність, деталізація образів) – фіксує здатність до винахідництва, конструктивної діяльності. Вимірюється кількістю істотних і несуттєвих деталей при розробці основної ідеї.

При обробці експериментальних даних необхідно мати на увазі, що **причини низьких і високих показників по всіх когнітивних параметрах креативності можуть бути різними**. Так, низькі показники за фактором «швидкість» можуть бути пов'язані з високою деталізацією, розробленістю ідей. Високі показники по даному фактору можуть свідчити про імпульсивність або поверховість мислення. Низькі показники за фактором «гнучкість» свідчать про ригідність мислення або низьку інформованість, слабку мотивацію. Надзвичайно високі показники мають «негативний відтінок» і можуть свідчити про нездатність до єдиної лінії в мисленні. Високий коефіцієнт оригінальності іноді спостерігається при психічних і невротичних розладах. **Тому при обробці емпіричних даних істотним є не тільки кількісний результат (бали), а й причини цього результату.**

До вашої уваги пропонуємо **розгорнуту інтерпретацію до завдання № 1 Образотворче творче мислення**. Адаптація тесту здійснена співробітниками центру «Творча обдарованість» Н. В. Шумакова, Е. І. Шелбановою, Н. П. Щербо.

Оцінка виконання завдання субтесту №1 «Намалюй картинку»

Оригінальність. При обробці використовується шкала від 0 до 5 балів, згідно частоті однакових відповідей. Відповіді, що зустрічаються в 5% і більше випадків, отримують 0 балів. Так само оцінюються і очевидні відповіді, на кшталт «крапля», «груша», «яйце».

Відповіді, що зустрічаються в 4,00-4,99%, оцінюються 1 балом, в 3,00-3,99% – 2 балами, в 2,00-2,99% – 3 балами, в 1,00-1, 99% – 4 балами. Всі інші відповіді отримують 5 балів.

Не зараховуються відповіді, які не відповідають завданню, якщо малюнок не пов'язаний з кольоровою фігурою.

Ретельність розробки. При оцінці ретельності розробки бали даються за кожну значущу деталь (істотну ідею), що доповнює вихідну стимульну фігуру, як в межах її контуру, так і за її межами. При цьому основна найпростіша відповідь має бути значущою, інакше її розробленість не оцінюється.

Один бал дається за кожну істотну деталь загальної відповіді (при цьому кожен клас деталей оцінюється один раз і при повторенні не враховується):

- колір, якщо він доповнює основну ідею;
- штрихування (але не за кожну лінію, а за загальну ідею);
- прикраса, якщо вона має сенс;
- кожну варіацію оформлення (крім чисто кількісних повторень), значиму по відношенню до основної відповіді;
- кожну подробицю у назві понад необхідного.

Якщо лінія розділяє малюнок на дві значущі частини, підраховуються бали в обох частинах малюнка. Якщо лінія позначає певний предмет (пояс, шарф ...), вона оцінюється одним балом.

Оцінка виконання завдання по субтесту 2 «Закінчи малюнок»

Швидкість. Цей показник визначається підрахунком числа завершених фігур. Максимальний бал дорівнює 10.

Гнучкість. Цей показник визначається числом різних категорій відповідей. Для визначення категорій можуть використовуватися як самі малюнки, так і їх назви (що іноді не збігається).

Оригінальність і ретельність розробки оцінюється аналогічно обробці завдання субтеста 1.

Оцінка виконання завдання по субтесту 3 «Лінія»

Проводиться аналогічно першим двом технологіям.

Додаткові преміальні бали за оригінальність ідеї. Такі бали даються:
1. За нестандартність мислення і відхилення від загальноприйнятого, яке проявляється в об'єднанні кількох вихідних повторюваних фігур (пар паралельних ліній) в єдиний малюнок. **П. Торренс відносить це до проявів**

високого рівня творчих здібностей. Такі діти бачать можливості там, де вони приховані від інших.

У зв'язку з цим необхідно присуджувати додаткові бали за об'єднання в блоки вихідних фігур: об'єднання двох пар ліній – 2 бали; трьох – п'яти пар – 5 балів, шести – десяти пар – 10 балів, одинадцяти – п'ятнадцяти пар – 15 балів, більше п'ятнадцяти пар – 20 балів.

Ці преміальні бали додаються до загальної суми балів за оригінальність по всьому третьому завданню.

Індивідуальний лист оцінок

Ф. І. О. _____ Дата проведення _____
Возраст _____ Клас _____ Школа _____ Пол _____

№ рис.	Задание 1				Задание 2				Задание 3			
	беглость	гибкость	оригинальность	разработанность	беглость	гибкость	оригинальность	разработанность	беглость	гибкость	оригинальность	разработанность
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

2. За естетичні художні компоненти втілення ідеї. Експериментальні дослідження показали, що **художньо обдаровані діти включають естетичні та художні елементи в виконання завдань.** До цих елементів відносяться

насамперед:

- а) емоційна виразність втілення (експресія);
- б) цілісність композиції при високому рівні розробленості.

Ці прояви творчих здібностей стандартизувати надзвичайно складно, оскільки вони відображають індивідуальні характеристики особистості; тому оцінка в балах – прерогатива експериментатора спільно з експертною групою – фахівців у галузі естетичного виховання і художньої освіти.