

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Факультет психології
Кафедра експериментальної та прикладної психології

ДИПЛОМНА РОБОТА

**«КОГНІТИВНІ ТА МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ СТРУКТУРИ
КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ»**

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Спеціальність 053 «Психологія»

Студентки 4 курсу ОС «Бакалавр»

Спеціальності 053 «Психологія»

Дорошенко Анни Андріївни

Науковий керівник:

асистент кафедри

експериментальної та прикладної психології

Волинець Володимир Олегович

Допустити до захисту в ЕК
кафедра експериментальної психології
протокол №__ від_____
Завідувач кафедри:
Каріне МАЛИШЕВА
_____ (підпис)

Київ – 2026

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОГНІТИВНО-МОТИВАЦІЙНИХ КОМПОНЕНТІВ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ОСІБ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	6
1.1 Теоретичні підходи до розуміння творчого потенціалу старшокласників.....	6
1.2 Когнітивні стилі в контексті творчості: аналіз нейрокорелятивів	14
1.3 Творча самоефективність в структурі творчого потенціалу	27
Висновки до розділу 1	35
РОЗДІЛ 2 ДИЗАЙН ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ, ТВОРЧОЇ МОТИВАЦІЇ ТА КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ	37
2.1 Обґрунтування діагностичного інструментарію та вибірки	37
2.2 Процедура дослідження.....	41
2.3 Процедура аналізу та обрахунку проєктивних методик	42
Висновки до розділу 2.	43
РОЗДІЛ 3 АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ КОГНІТИВНО- МОТИВАЦІЙНИХ ЗМІННИХ ТА КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ	46
3.1 Описовий аналіз вибірки	46
3.2 Порівняльний аналіз	56
3.3 Побудова та інтерпретація лінійних та множинних регресій.....	59
Висновки до розділу 3	63
ОБГОВОРЕННЯ	67
ВИСНОВКИ	70
ПОСИЛАННЯ	73
ДОДАТКИ	82

АНОТАЦІЯ

У роботі досліджено когнітивно-мотиваційні компоненти структури креативного потенціалу осіб старшого шкільного віку. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого розуміння психологічних чинників, що визначають розвиток творчого потенціалу сучасної молоді. Особливу увагу приділено аналізу когнітивних стилів і творчої самоефективності як важливих предикторів креативності. У межах дослідження здійснено теоретичний аналіз проблеми, обґрунтовано психодіагностичний інструментарій, проведено емпіричне дослідження з побудовою кореляційного аналізу взаємозв'язків між когнітивними, мотиваційними та творчими показниками, а також побудови регресійних моделей предикторної ролі цих чинників. Дослідження проводилось у 2 етапи, з використанням у першому етапі онлайн-платформ, та опитувальників “Експрес-оцінка креативного Я” з посібника методичних рекомендацій Курапов та ін. (2022) та REI-A. Другий етап передбачав оцінку дивергентного аспекту креативності вербального і невербального субтестів методик Гілфорда і Торренса. Отримані результати ($F(3,76) = 5.00$, $p = .003$; r , коефіцієнт детермінації $R^2 = .165$) підтверджують модель предикторного впливу стилів мислення на суб'єктивну творчу самоефективність, зокрема виявлено залежність певних властивостей креативності від окремого домінуючого стилю мислення серед підлітків.

Ключові слова: креативний потенціал, когнітивні стилі, творча самоефективність, нейрокореляти творчості, раціональний, інтуїтивний стиль мислення, підлітки, творчість.

ВСТУП

Актуальність теми. Дослідження розвитку творчого потенціалу особистості набуває дедалі більшого значення в умовах сучасного інформаційного суспільства, що ставить підвищені вимоги до гнучкості мислення, здатності до генерації нових ідей та адаптивності у вирішенні нестандартних завдань. Особливий контекст становить група підлітків, яка становить сензитивний період розвитку потенціалу, водночас зароджуються передумови його реалізації. Незважаючи на значний обсяг зарубіжних досліджень у галузі психології творчості (Sowden, 2015; Runco & Acar, 2012; Karwowski & Beghetto, 2019), питання структури креативного потенціалу підлітків у взаємозв'язку з когнітивними та мотиваційними чинниками залишається недостатньо дослідженим, особливо на теренах вітчизняної психологічної науки.

Актуальність теми зумовлена кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, старший шкільний вік є сензитивним щодо формування творчої ідентичності та творчої самоефективності (Karwowski, 2016), що робить його принципово важливим об'єктом для дослідження передумов творчого розвитку. По-друге, когнітивні стилі як індивідуально стабільні способи обробки інформації досі рідко розглядаються в українських дослідженнях як предиктори творчого потенціалу підлітків. По-третє, мотиваційний компонент, зокрема творча самоефективність, визнається сучасними дослідниками ключовим медіатором між латентними творчими здібностями та їхньою реалізацією (Karwowski & Beghetto, 2019; Haase et al., 2018; Urban & Urban, 2025), однак його роль у структурі креативного потенціалу старшокласників потребує подальшого емпіричного вивчення.

Спроби концептуалізувати творчий потенціал, та його принципу відмінність до творчості зробили також українські дослідники Гавловська, Рудніченко та Гарбузюк (2025), Шадріна (2013) та ін.

У межах даного дослідження було здійснено спробу дослідити окремі конструкти творчого потенціалу, та їх представленість у підлітків. За основу емпіричного дослідження були взяті суб'єктивний опитувальник когнітивного стилю “раціональний-експерієційний” REI-A, “Коротка оцінка творчого Я” (SSCS) для вимірювання творчої самоефективності, а також субтести образного дивергентного мислення «Незавершені фігури» Торренса разом із субтестом «Альтернативні використання» тесту Гілфорда.

Об'єкт дослідження: креативний потенціал осіб старшого шкільного віку.

Предмет дослідження: роль когнітивних стилів та мотиваційного компоненту в структурі креативного потенціалу осіб підліткового віку

Мета роботи: дослідити взаємозв'язок когнітивних стилів, творчої самоефективності та показників креативного потенціалу в осіб старшого шкільного віку, а також визначити їхню предиктивну роль у структурі творчого потенціалу.

Для досягнення поставленої мети було сформульовано такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до розуміння креативного потенціалу, мотиваційного компоненту творчості; зокрема, проаналізувати нюанси підліткового віку у вивченні проблематики.
2. Розробити дизайн емпіричного дослідження взаємозв'язку когнітивних стилів, творчої мотивації та креативного потенціалу підлітків.
3. Виявити статистично значущі зв'язки між когнітивними стилями, творчою самоефективністю та показниками вербальної і невербальної креативності.
4. Визначити структуру когнітивно-мотиваційних предикторів креативного потенціалу старшокласників.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОГНІТИВНО-МОТИВАЦІЙНИХ КОМПОНЕНТІВ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ОСІБ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Теоретичні підходи до розуміння творчого потенціалу старшокласників

Творчий потенціал як відносно інноваційний конструкт та додаткова змінна визначення загальної креативності в сучасній науці передбачає більш широкий напрям досліджень для виявлення чітких механізмів його дії (Corazza & Glăveanu, 2020). Водночас, оперуючи даним поняттям, маємо широке поле гіпотез та механізмів, що безпосередньо чи опосередковано впливають з його теоретичного підґрунтя. Тож, має сенс більш ґрунтовно теоретично вивчити підґрунтя креативності, та її потенціалу.

Труднощі виникають вже на етапі дефініцій, зважаючи на абстрактність самої креативності, тим більше – потенціалу, що їй неначе “передуює”. Найбільш вивчений індикатор даного багатозарового конструкту – здатність до дивергентного мислення, що в літературі визначається як когнітивна здатність генерувати різноманітні, креативні ідеї для вирішення задач з відкритим результатом (Runco & Acar, 2012). Попри це контекстуальний підхід вивчає творчість як явище, що виникає внаслідок складної взаємодії індивіда з технічними та соціокультурними аспектами середовища (Sawyer, 2006). Цей процес не обмежується лише характером виконання завдань на креативність, проте охоплює стиль ітерації з навколишнім середовищем, отже частково – внутрішнє сприймання та осмислення зовнішніх процесів. Дослідники наголошують на важливості інтеграції особистості, процесу та контексту в такому підході. До того ж, наголошується особлива роль підліткового віку в розвитку креативних здібностей, на протигагу класичній парадигмі розвитку креативності (Dai & Shen, 2008; Russ, 1996).

За основу роботи було взяте загальне визначення творчого потенціалу, яке ми прагнемо розширити, розглядаючи його як чіткий механізм, реалізація якого залежить

від комплексу внутрішніх і зовнішніх умов (Dai & Shen, 2008). А головна ідея дослідження полягає в тому, щоб охопити критично важливий віковий період розвитку даного феномену, та виявити не лише когнітивні, а й мотиваційні чинники його реалізації. Тож, для побудови концептуальних рамок вважаємо за потрібне оглянути історичний шлях креативності як наукового інтересу впродовж років.

Класичні підходи дослідження креативності розробляли найвідоміші дослідники в даній площині, Guilford та Torrance. Їм належить розробка первинних моделей творчості та когнітивних механізмів, що лежать в її основі (Guilford, 1950; Torrance, 1974). Якщо розглянути підходи до творчості в доннауковій парадигмі, вона переважно асоціюється з мистецтвом, незрозумілою геніальністю (так звана “genius tradition”) та винятковістю (Runco & Albert, 2010).

Загалом, спрощений огляд історичної перспективи креативності (Glăveanu & Kaufman, 2021;) розрізняє 2 стадії наративу: до та після промови Guilford (1950) на засіданні Американської Психологічної Асоціації. Вперше він заявляє, що творчість не може зводитись до загальної структури IQ, а є окремим психологічним конструктом, і це твердження започаткувало емпіричні дослідження креативності як самостійного явища (Runco & Acar, 2012). Після цієї промови різко зросла кількість досліджень творчості у США (Sternberg, 2012)

Пізніше, на основі власних наукових здобутків, Guilford (1967) виводить багатовимірну структуру інтелекту, в якій креативність включається як одна з ключових операцій, а модель «Структура інтелекту»(SOI), згідно з якою загальний інтелект слід розглядати як низку унікальних здібностей людини, є однією з перших спроб системно ввести творчі процеси у вивчення загально розумових здібностей людини (Sternberg, 1985). Таким чином, в науку ввійшли взаємодоповнюючі поняття:

1. Конвергентне мислення, зорієнтоване на отримання єдиної правильної відповіді, спираючись на логіку, правильність, і техніки пригадування (Cropley, 2006).

2. Дивергентне мислення, що пов'язане насамперед з оригінальністю (Runco & Acar, 2019) та генерацією ідей. Також варто зазначити гнучкість мисленнєвого процесу як не менш важливий індикатор

Однак, тут важливо розуміти, що недостатньо звичного відхилення від “шаблону”. J.Bruner (1962) характеризує результат справжнього творчого процесу поняттям ефективного дивування (effective surprise). Тут мається на увазі, що творчий процес є одночасно змістовно доречний і несподіваний. Береться до уваги не лише новизна, а й цінність та значущість результату творчості. Інакше кажучи, спочатку результат креативного процесу викликає здивування, але одразу після зникнення ефекту новизни з'являється відчуття абсолютної доцільності, наче так і мало бути. Отже, тут можна відмітити роль раціонального компоненту в загальній структурі інноваційного творчого процесу.

Torrance (1966) розвиває проблематику емпіричного вивчення креативності, і в результаті напрацювань наводить наукову спільноту 20 століття до конструкту творчого потенціалу. В цей період набуває актуальності бачення творчості як потенційної здатності особистості до реалізації “латентних здібностей”. Психодіагностика творчого потенціалу набула можливості з моменту представлення “Тесту творчого мислення П. Торренса”(1966), що включає вербальний та фігуральний компоненти. За словами дослідника, творчість не фіксована, вона є динамічною, а отже за допомогою комплексного тестування можна оцінити приховані можливості. Тобто, штучно створене середовище може виявити здібності до нестандартних рішень, абстрактності ідей, пошуку новизни та генерацію ідей в реальній ситуації, навіть якщо ця здатність не є ще реалізованою.

До того ж, мотивація в такій моделі є “базовим фактором”, а міра вимірювання творчого мислення (ТТСТ) є потенційним предиктором креативного досягнення, на відміну від попередніх тестувань. За Cramond (2008), оцінювання креативності в межах підходу Torrance орієнтоване не на відповідність зовнішньому стандарту якості, а на показники дивергентного мислення, такі як:

1. Гнучкість як варіативність ідей і здатність змінювати напрям мислення.
2. Оригінальність як нестандартність та унікальність відповіді.
3. Розробленість як міра деталізації, доповнення та ускладнення творчого продукту.

Як зазначає автор тестування в науковому інтерв'ю Cramond (2008), творчість можна культивувати за рахунок мотивації та самооцінки власних здібностей, забезпечивши середовище, яке активно цьому сприяє. В цьому контексті найбільш ефективним, спираючись на роздуми автора та власні переконання, є педагогічне середовище. В контексті даного дослідження найбільш адекватним є вивчення потенціалу старшокласників, так як підлітковий вік є одним з ключових у розвитку змін ідентичності, формування когнітивних та особистісних установок. Це зумовлено внаслідок декількох причин:

1. По-перше, як зазначав Piaget (1972), в період підліткового віку настає стадія переходу до формальних операцій розумового розвитку. В цей період активно розвивається абстрактне, гіпотетико-дедуктивне мислення. Автор вважав саме здатність оперувати гіпотезами та альтернативами як основу дивергентного мислення, а отже, основу креативного процесу.

2. По-друге, спираючись на типологію Е. Erikson (1968), стадія протистояння ідентичності рольовій дифузії визначається спробами експериментування, зокрема, зі способами самовираження. Беручи до уваги образна креативність, можна припустити механізм, пов'язаний з розвитком творчих стратегій поведінки в період 12-18 років.

3. По-третє, нейропсихологічні дослідження виявили низку факторів, що зумовлюють, до прикладу, більшу схильність до ризику, експериментування та нестандартних рішень у підлітків за рахунок нижчого рівня когнітивного контролю та, відповідно, саморегуляції порівняно з дорослими особами зі сформованою префронтальною корою (Sternberg, 2008). Таким чином, швидкий розвиток здібностей, знижена інгібitorна здатність, а також довгострокове планування, можуть створювати умови прояву дивергентного мислення, що є по своїй суті інноваційним та імпульсивним.

Сукупність цих факторів спонукає до фокусу вивчення креативності на особах старшого шкільного віку, які знаходяться в найбільш активній стадії формування креативного потенціалу, що має перспективу реалізації набутих можливостей в дорослому віці.

Як було зазначено раніше, ще з середини 20 століття креативність не вважається рідкісним талантом чи винятковою геніальністю. Ідею “повсякденної креативності” концептуалізували дослідження Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009), зазначаючи, що творчість не обмежується видатними досягненнями, а проявляється у повсякденних думках і вчинках. Їх теоретичні обґрунтування остаточно закріплюють перехід від вузького розуміння креативності та дуальності підходів до континуального, де творчість, насамперед, динамічний процес. Таким чином, Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A., демонструють концепцію 4С, в якій є можливість врахувати специфіку явища, зібравши різноманіття класичних теорій, а також, на відміну від дихотомічних теорій, динамічна концепція чотирьох рівнів креативності найближче наближається до врахування всіх аспектів креативного потенціалу у дітей. Для ознайомлення з передуючою в сучасній науці моделлю.

Зокрема, варто ближче поглянути на класичну класифікацію креативності “big-little в сучасному осмисленні C” Runco (2020), та перейти до оновленої моделі 4C Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2016), з урахуванням історичного наукового контексту.

Big C. Історично значуща творчість розглядається ще за часів F.Galton(1869), який одним із перших методом аналізу біографії видатних людей, та виявив закономірність генетично зумовленого таланту. У сім'ях видатних людей більше геніальних нащадків, а отже геніальність має бути зумовлена біологічно. Сучасні теоретичні огляди не обмежуються лише інтелектуальним виміром. Насправді “велика креативність” може відрізнитись від повсякденної не стільки в ідейному вимірі, стільки у вимірі оцінки та визнання (Simonton, 2013).

Первинна ідея переходить в площину Big-C лише тоді, коли вона отримує оцінку і визнання спільноти, проходить так званий “соціальний відбір”. Тут в контексті суспільно значущої творчої новизни влучно проводиться паралель з еволюційною моделлю Ч.Дарвіна: “варіація - відбір - збереження”. Тобто, знову ж таки, відбувається динамічний перехід навіть на рівні популяцій від варіативності повсякденної креативності до відбору на рівні суспільної значущості та збереження у вигляді визнання та, можливо, “талановитого гену”, який намагався концептуалізувати Galton (1869). Проте, така перспектива на рівні творчих здібностей потребує подальшого емпіричного аналізу.

Little C. Класичною в цьому контексті є робота А. Maslow (1959), який вважає творчість властивістю самоактуалізованої особистості. Тобто, модель саморозвитку переводить креативні здібності з площини вродженого таланту та геніальності в структуру розвитку особистості. Отже, це властивість будь-якої людини, базові потреби якої достатньо задоволені, щоб перейти на рівень творення, що характеризується спонтанністю, автономністю та незалежністю особистісного прояву. В такій парадигмі

гуманістичного підходу дослідники розуміють творчість як спосіб існування людини, а потенціал можна дослідити та культивувати навіть на нижчих етапах самоактуалізації. Саме “маленька креативність” є основою новизни в повсякденному житті, і це може перерости з маленьких ідей у масштабні досягнення, якщо первинний потенціал теж “включити в рівняння”(Richards, 2007).

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009), як вже зазначалось, концептуально оновили дихотомічний поділ, і вивели новітню схему, яка функціонує на чотирьох рівнях “*Mini-C – Little C – Pro C – Big C*”. Поглянемо на специфіку цієї класифікації.

“**Mini C**” набуває великого значення в наближенні до потенціалу творчості у підлітків, адже на відміну від “маленької творчості (little C)” мікро рівень з’являється ще в процесі навчання та суб’єктивного осмислення досвіду. Це є початкова форма творчого процесу, що стає передумовою до особистих творчих досягнень та талентів. Коли школяр застосовує неординарний підхід до вирішення звичайного завдання, це вже є проявом дивергентності та зародження потенціалу здібностей поза формальним навчанням. Автори концепції зазначають, що найкраще такий конструкт прослідковується через опитувальники-самозвіти, де опитувані рефлексивно оцінюють власні творчі домагання. Вважаємо, що модель “креативність на етапі саморефлексії та розвитку” є цікавою для того, щоб здійснити вимірювання креативного потенціалу старшокласників та порівняти мікрорівень творчості з якісними даними.

“**Pro-C**” рівень закриває теоретичну прогалину між дуальним поділом на “мале/велике”, і описує творчість, що розвивається в результаті практики, навчання та професіоналізму. Це вже більше ніж повсякденні творчі акти, проте все ще не класична “геніальність”. Проте, це та ланка, яка є динамічною та будується на досвіді та знаннях, в якийсь момент переступаючи рівень повсякденності. Вроджений талант тут не грає

ролі, проте особистісні якості, такі як внутрішня мотивація, дисциплінованість, і регулярність можуть витіснити роль “таланту”.

Останні роки досліджень в цьому полі інтегрують часовий вимір до моделі “Four C”, і це є критичною ланкою до розуміння механізму потенціалу творчості. Кожен рівень існує в часовій динаміці і має темпоральну структуру, а отже найменші зафіксовані прояви мають свій власний потенціал перерости у “майстерність” чи інноваційну винахідливість. Отже, ранні прояви креативності не варто оцінювати статично, натомість виявити структуру та певні патерни, що породжують, чи є породжені незначним творчим актом, це, можливо, і є потенціал, який ми намагаємось концептуально охопити (Helfand, Kaufman, & Beghetto, 2017).

В українській науці проблематика креативності не є досить розвиненою, та має обмежену кількість наукових здобутків, проте з існуючого аналізу можемо виокремити інтегральне визначення даного поняття. Креативність це *“актуалізована інтегральна характеристика, яка включає інтелектуальні, емоційно-вольові, соціальні, пізнавальні здібності, мотивацію до самореалізації та індивідуальності, і забезпечує здатність до оригінального, гнучкого і соціально-орієнтованого вирішення проблем, генерації нових ідей та створення нових продуктів, спрямованих на досягнення соціально значущих результатів у різних сферах діяльності”* (Гавловська та ін., 2025)

До того ж, автори Гавловська, Рудніченко та Гарбузюк (2025) виділяють характеристики креативності в контексті української літератури даної тематики. Ними виступають наявність творчого мислення та творчої активності. В цьому контексті поняття “творче мислення” не є чітко розмежованим, тому постає питання, який вид мислення можна вважати найбільш спорідненим до креативності. Генерація нових ідей та оригінальність відмічається як значущий чинник. Також, сучасні вітчизняні науковці виділяють соціальні, емоційно-вольові та пізнавальні здібності в структурі креативності.

Вони реалізуються в когнітивно-процесуальному підході, який робить акцент на формах мислення, що передують креативності, або є тісно з нею пов'язані, або, до прикладу, в інтегративному, що робить акцент на поєднанні всіх вищезазначених факторів, а саме де креативний потенціал розглядається як результат поєднання інтелектуальних, пізнавальних, емоційно-вольових, соціальних і мотиваційних чинників (Шадріна, 2013).

Когнітивні процеси в контексті творчості можна підсумувати як “здатність створювати і знаходити нові ідеї, відхиляючись від прийнятих схем мислення, успішно вирішувати завдання, які постають нестандартним чином” (Бушуєв та ін., 2016 цит. з Гавловська, 2025). Дану тезу коцептуалізує дослідження з галузі асоціативної теорії творчості (Mednick, 1962) останніх років. Kenett, (2024) підтверджує ширший асоціативний пошук та поєднання далеких концептів у нові ідеї за допомогою когнітивного механізму, що лежить в основі. Було емпірично доведено багатшу структуру семантичної пам'яті. Використання новітньої методології пошуку мережевих зв'язків дозволило структурувати структуру креативності, і виявили, що дивергентне мислення підкріплюється “оптимально організованими знаннями”, і саме це створює основу ширших семантичних зв'язків, віддалені асоціації та основу оригінальних ідей.

1.2 Когнітивні стилі в контексті творчості: аналіз нейрокорелятів

Витоки досліджень когнітивних стилів пов'язані з роботами G. Klein та його колег, які розробили концепцію когнітивного контролю як відносно стабільних способів організації та переробки інформації (Klein, 1954; Holzman & Klein, 1954). Надалі ці ідеї стали теоретичною основою формування поняття когнітивного стилю як індивідуально своєрідного способу сприйняття, аналізу та інтерпретації інформації (Witkin et al., 1962).

Klein (1954) описує когнітивний стиль як “патерн адаптації до зовнішнього світу”. Тобто, це являє собою так званий селективний бар'єр, що визначає, яку інформацію ми помічаємо, ігноруємо чи трансформуємо. Теоретичний фундамент

такого визначення походить з психоаналітичної концепції “Его” (Rapaport 1960; Menninger, 1958). В такому підході пізнання розглядається не просто як обробка інформації, а як Его-контроль між внутрішніми вимогами та зовнішніми потребами. Ще до того, як термін увійшов у поле наукової спільноти, Klein (1951) розглядав когнітивний стиль як індивідуальний спосіб того, як людина сприймає, відбирає й організовує інформацію про світ. Для опису цього він використовував поняття “перцептивні установки”, тобто стійкі способи організації досвіду. Іншими словами, люди не просто пасивно сприймають інформацію, а по-різному її структурують, виділяють важливе, ігнорують другорядне або змінюють відповідно до власного способу мислення. У цьому контексті Holzman, P. S., & Klein, G. S. (1954) також описували механізми когнітивного контролю, через які его впорядковує пізнання. Одним із таких вимірів є стиль “згладжування - загострення”: одні люди схильні зменшувати відмінності між новою та вже відомою інформацією, тоді як інші, навпаки, чіткіше помічають деталі, розбіжності й новизну

Міра згладжування пояснює тенденцію сприймати стимули узагальнено, використовуючи механізми генералізації, спрощення, меншої деталізації та інтеграції. Такі люди запам’ятовують ряд подібних речей як “майже однакові” не зациклюючись на нюансах та деталях. Критерій загострення акцентує, навпаки, навіть на незначних відмінностях між стимулами, подіями та об’єктами. Цей стиль позначає чутливість до контрастів та чітке розмежування сприймання (Holzman & Klein, 1954).

Отже, перші наукові доробки дають змогу теоретизувати індивідуальну суб’єктивну варіабельність сприйняття реальності. Дана категоризація дала поштовх до більш сучасних моделей сприймання та обробки інформації, а дослідники, спираючись на новітню термінологію, виводять більш операціоналізовані та емпіричні моделі.

Концепція Witkin et. al. (1962) стає першою системною моделлю когнітивних

стилів, що описує індивідуальні відмінності в залежності від зовнішнього контексту. Ключова концептуальна рамка теорії в тому, як люди сприймають та організовують сенсорну інформацію. Witkin et al. стверджують, що перцепція має індивідуальний стиль, який відображає глибші психологічні особливості. Отже, їх концепція психологічної диференціації передбачає 2 шкали шкалу диференційованості, або, іншими словами, аналітичності. Загальне поширення здобуло визначення *“полезалежність-полenezалежність”* (Field Dependence–Independence), що в основі має здатність людини відокремлювати інформацію від контексту. Більш диференційовані особи мають більш автономну когнітивну організацію, тоді як менш диференційовані частіше є орієнтованими на соціальний контекст та більше спираються на зовнішнє поле. Саме такий емпіричний метод дослідження перцептивних стилів започаткував всі подальші теорії, тож є, в певному сенсі, фундаментальним для розуміння теоретичних засад даного явища.

Sternberg R.J. (1998) методологічно обґрунтовує Теорію Ментального Самоврядування, що має в основі концепцію інтелектуальних стилів мислення (Sternberg, 1997), а саме те, як люди організовують, використовують та спрямовують інтелектуальну діяльність. Дана класифікація має декілька вимірів, а також проводить аналогію до форм управління державою та політичних систем, проте на особистісному рівні. Релевантність теорії ментального самоврядування Sternberg для цього дослідження полягає в тому, що вона дозволяє розглядати когнітивні стилі не як окремі здібності або показники інтелекту, а як способи організації та використання діяльності, в тому числі творчої. Найбільш релевантними для досліджуваного конструкту вважаємо функціональний вимір, орієнтований саме на абстрактний спосіб сприйняття та обробки зовнішніх сигналів. Він поділяється подібно гілок влади.

Законодавчий стиль, згідно з Sternberg, орієнтований на генерацію ідей, планування, стратегії та формування рішення до існуючої проблеми. Можна провести суб'єктивну паралель до дивергентного мислення, взявши за основу абстрактну генерацію нового.

Виконавчий стиль характеризується, відповідно до політичного поділу, виконанням плану законодавчого стилю. Такі особи демонструють високі результати в домені формалізованих проблем та вже існуючих структур. Такий функціональний стиль демонструє окремі характеристики конвергентного мислення в плані операціоналізації задач та формального мислення. Проте, маємо на увазі неоднозначність цих конструктів, адже вони не можуть повністю корелювати через методологічні відмінності обох теорій.

Судовий стиль, ймовірно, може поєднувати оригінальність з формальною логікою, адже полягає в оцінці вже існуючих структур, аналізі, надання власної інтерпретації тощо. Sternberg поєднує даний когнітивний стиль з професією психотерапевта, так як вона включає в себе роботу з психікою клієнта, водночас, застосування технік на основі аналізу та індивідуального підходу.

Sternberg (1998) підводить підсумок, що така класифікація проводить ланку між особистістю та інтелектуальними здібностями, а також пояснює дитячу шкільну активність. Автор стверджує, що саме законодавчий стиль більш вірогідно, буде розвинутим в креативної особистості, водночас, шкільні системи схильні культивувати саме виконавчі функції, а також висуває пропозицію соціального фактору у формуванні стилів мислення.

L.F. Zhang, & G.A. Postiglione (2001) класифікують всі 13 вимірів стилів мислення Sternberg, (1998) до Типу 1 (законодавчий, судовий, глобальний, ієрархічний, ліберальний), пов'язані з креативністю та складним процесингом інформації, і Типу 2

(виконавчий, локальний, консервативний), що потребують більш простого процесингу. До того ж, Тип 2 було визначено як орієнтований на норму та авторитет.

Як зазначають пізніше Sowden et al (2015), творчість не полягає лише в кількості асоціативних зв'язків, натомість потребує гнучкого перемикання між генеративними та оцінювальними режимами мислення. Саме динамічна взаємодія “дуальних процесів” креативності на високому рівні, згідно з авторами, забезпечує оптимум творчого продукту. Виходячи з вищенаведених теоретичних даних, можна припустити, що саме судовий стиль має особливо високий потенціал високої креативної здібності, що базується на одночасно високому функціонуванні попередніх двох функціональних систем.

Zhang (2004) проводить масштабне кореляційне дослідження теорій Witkin & Sternberg, виявивши що ці концептуалізації не є пов'язаними на статистичному рівні, а шкали відображають різні конструкти. Було виявлено, що залежність від поля репрезентує саме перцептивну здатність, а не широкий профіль когнітивного стилю, в той час теорія Sternberg (1997) доводить валідність навіть поза навчальним середовищем, тобто ж більш обширною.

Sternberg & Zhang (2005) концептуалізують припущення Sternberg щодо соціального фактору, доводячи, що стиль викладання, пояснення матеріалу, оточення (соціально-економічний статус) чинять вплив на стильовий профіль підлітків. Тобто, є доцільним використання інтегральних підходів, що мають на меті пояснити загальні характеристики стилю мислення з мінімізацією факторів соціального впливу, які суттєво чинять вплив на шкали Теорії Ментального Самоврядування. Сучасний релевантний підхід повинен розглядати когнітивний стиль як складову більш широкої системи регуляції мислення і поведінки.

Сучасний розвиток досліджень когнітивних стилів демонструє поступовий відхід від ранніх дихотомічних моделей, які описували індивідуальні відмінності як відносно стабільні біполярні характеристики до більш складних інтегративних підходів. Сучасні автори підкреслюють, що когнітивні стилі не функціонують ізольовано від інтелектуальних здібностей, мотивації та контексту діяльності (Sternberg & Zhang, 2005; Kozhevnikov, 2007).

Когнітивно-експерієційна теорія “Я” (Cognitive-Experiential theory) постає як сучасна валідна теорія, що заснована на дуальних процесах мислення (Pacini & Epstein, 1999). В межах даної концепції автори виділяють два основних когнітивних процеси, що задіяні в обробці зовнішніх стимулів.

За Pacini & Epstein (1999), раціональна система обробки інформації є свідомою, аналітичною, логічною та відносно повільною. Вона ґрунтується на міркуванні, вербальному опрацюванні інформації, усвідомленому аналізі причинно-наслідкових зв'язків і потребує когнітивних зусиль. Експерієційна, або досвідно-інтуїтивна, система, навпаки, є швидшою, автоматичнішою, асоціативною та емоційно забарвленою. Вона спирається на попередній досвід, інтуїтивні враження, образи, евристики й “відчуття правильності” рішення.

Згідно з цим, Epstein, S. (2003) оформлює теорію особистості, що базується на ідеї того, що мислення включає раціональну та інтуїтивну системи. Модель Когнітивно-експерієційної теорії інтегрує мислення, емоції, мотивацію та досвід у єдину структуру регуляції на особистісно-когнітивному рівні. Поведінка ж, є результатом взаємодії обох систем, незважаючи на розвинутість одної чи пригніченість іншої.

Evans, J. St. B. T. (2008) здійснює огляд моделей дуалістичних процесів у сфері когнітивної психології, та робить важливий висновок: не всі автоматичні процеси однакові, і далеко не кожен класифікацію можна об'єднати в єдину систему. Дослідники

наводять модель, в якій обидва процеси мислення можуть працювати одночасно, й конкурувати між собою (parallel-competitive). Ще однією особливістю є інтервенційне розуміння, де Тип 1 генерує первинну відповідь, а Тип 2 може її перевірити або скоригувати. До того ж, соціальні та мотиваційні фактори підносяться як чинники, які суттєво впливають на тип мислення, що застосовується в певному контексті. Sowden et al. (2015). в подальшому розширюють саме модель взаємодії, в якій один тип мислення відповідає переважно за генерацію ідей, а інший за оцінку. Отже, можна концептуалізувати тезу про те, що ефективне судження і поведінка виникають із взаємодії різних процесів автоматичної та контрольованої обробки.

Epstein у підручнику *Cognitive-Experiential Theory: An Integrative Theory of Personality* (2014) запропонував одну з найбільш системних інтегративних моделей особистості, у межах якої поведінка, мислення та адаптація пояснюються взаємодією раціональної та експерієнційної систем. Інноваційність цієї концепції полягає у переході від вузького пояснення до цілісної теорії особистості, яка інтегрує когніцію, емоції, мотивацію, розвиток і саморегуляцію.

Важливою складовою теорії є поняття імпліцитної теорії реальності (implicit theory of reality) як неявної теорії реальності, яку індивід автоматично конструює на основі накопиченого досвіду. Epstein, (2014) виділяє адаптивне несвідоме (*adaptive unconscious*) в основі інтуїтивного мислення. Це гнучка, еволюційно сформована система, що навчається через досвід і забезпечує швидку адаптацію до середовища.

Змістовий рівень експерієнційної системи формується через автоматично засвоєний досвід, у межах якого задоволення або фрустрація імпліцитних потреб сприяє формуванню відповідних імпліцитних переконань. Залежно від того, чи задовольняється, чи фруструється імпліцитна потреба, людина формує відповідне імпліцитне переконання. Наприклад, якщо потреба в міжособистісній близькості

задовольняється, людина схильна сприймати себе як гідну любові, а інших як турботливих. Якщо ж потреба в близькості систематично фруструється, людина схильна до імпліцитного переконання, що вона не гідна любові (Epstein & Epstein, 2016).

Ключовою рисою раціональної системи є її чутливість до вербальної інформації та здатність до усвідомленого контролю над поведінкою. Експерієнційна система є більш чутливою, ніж раціональна, до реальних ситуацій та яскраво уявлених ситуацій, тоді як раціональна система є більш чутливою до вербальної інформації (Epstein & Epstein, 2016).

Важливою характеристикою раціональної системи є те, що вона розвивається з віком і може набувати дедалі більшого домінування. Домінування експерієнційної системи чітко виявляється під час проведення терапії з підлітками, які ще не розвинули більш реалістичного погляду на світ. активація раціональної системи може безпосередньо гальмувати роботу експерієнційної. Наприклад, стимулювання раціональної системи у дітей, які ще не мають формальних знань про відношення, шляхом прохання пояснити свої відповіді, заважає їхньому експерієнційному мисленню. Це свідчить про те, що обробка інформації в раціональній системі може заважати обробці в експерієнційній системі (Epstein & Epstein, 2016)

Сучасні дослідження когніції дуальних процесів, інтуїції, та афективної нейронауки підтверджують низку базових положень Когнітивно-експерієнційної моделі, зокрема існування відносно автономних раціональних та експерієнційних способів обробки інформації, їхню взаємодію та роль у прийнятті рішень, саморегуляції й творчості (Evans & Stanovich, 2013; De Neys, 2021).

Попри те, що Epstein у своїй концепції CET не формулював нейроанатомічних положень безпосередньо, сучасні дані соціальної когнітивної нейронауки дозволяють нанести обидві системи на мозкову карту з достатньою точністю. Найбільш

систематично ця задача вирішена у рамках Х/С-системної моделі, розробленої Lieberman (2007) та його колегами.

У ґрунтовному огляді «Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes» Lieberman, (2007) запропоновано нейрокогнітивну архітектуру двох систем, що безпосередньо корелює із системами СЕТ. Х-система, названа від «х» у слові reflexive (рефлекторна), відповідає приблизно автоматичній системі соціальної когніції. Нейрональні регіони, пов'язані з Х-системою, включають мигдалеподібне тіло, базальні ганглії, вентромедіальну префронтальну кору, латеральну скроневу кору та дорсальну передню поясну кору.

С-система, названа від «с» у слові reflective (рефлексивна), відповідає приблизно системі контрольованої соціальної когніції. Нейрональні регіони, пов'язані з С-системою, включають латеральну префронтальну кору, медіальну префронтальну кору, латеральну тім'яну кору, медіальну тім'яну кору, медіальну скроневу частку та ростральну передню поясну кору (Lieberman, 2007).

Відповідність цих систем конструктам СЕТ стає очевидною при порівнянні їх функціональних профілів. Х-система характеризується паралельною обробкою, швидкою операційністю, повільним навчанням, нерефлексивною свідомістю, чутливістю до підпорогових стимулів, спонтанними процесами, сенсорним характером та філогенетично давнішим походженням. С-система натомість характеризується серійною обробкою, повільною операційністю, швидким навчанням, рефлексивною свідомістю, типово лінгвістичним характером та філогенетично новішим походженням (Lieberman, 2007). Можна теоретизувати, що Х система має потенціал до зв'язку з інтуїтивною системою Epstein (1999), а система С – до раціональної.

Важливою характеристикою експерієнційної системи є її особлива роль мигдалеподібного тіла в афективній обробці. У контексті когнітивно-експерієнційної

теорії це підтверджує центральне положення теорії про те, що експерієнційна система представляє швидкі, афективні та інтуїтивні процеси у сприйнятті реальності (Denes-Raj & Epstein, 1994; Epstein, 1994). Мигдалеподібне тіло, як структурний вузол Х-системи, відповідає саме за швидке емоційне маркування стимулів ще до того, як раціональна С-система встигає провести усвідомлений аналіз.

Раціональна система, своєю чергою, нейроанатомічно представлена перш за все латеральною префронтальною корою. Латеральна префронтальна кора є первинною структурою, задіяною у процесах С-системи, і постійно активується у багатьох зусилливих та ресурсовитратних когнітивних задачах, що вимагають маніпуляції символами, включаючи робочу пам'ять, мислення та логіку, флюїдний інтелект, аналогію та математичне вирішення проблем (Satpute & Lieberman, 2006).

Слід зазначити принципову особливість взаємодії двох систем на нейрональному рівні: вони не просто паралельні, а функціонально конкурентні. Контрольовані процеси (С-система) пов'язані з усвідомленістю, наміром, зусиллям та можливістю переривання. Автоматичні процеси (Х-система), навпаки, позбавлені однієї або більше з цих властивостей (Lieberman, 2007, с. 260). Таке нейрокогнітивне порівняння відповідає тому, що Epstein описував як можливість конфлікту, компромісу або синергії між двома системами на поведінковому рівні (Epstein & Epstein, 2016).

Якщо узагальнити сучасні наукові дані щодо нейрокорелятив творчості, то одним із перших систематичних підходів до нейрокогнітивного обґрунтування двох систем є концепція Dietrich, (2004), у якій стверджується, що нейрокогнітивні механізми творчого мислення є результатом взаємодії розподілених нейронних контурів мозку. Автор виходить із того, що творчість має дві ключові ознаки – новизну та доречність, а її нейронні механізми спираються на ті самі системи, що забезпечують звичайну когнітивну й емоційну обробку інформації.

Новизна творчості є неминучим результатом роботи складної нелінійної системи, а її продукування пов'язане зі скронево-тім'яно-потиличними кортикальними зонами, які Dietrich позначає як TOP і до яких належать асоціативні ділянки скроневої, потиличної татім'яної кори, відповідальні за інтеграцію знань, формування нових асоціацій і комбінування інформації. Крім того, він пов'язує творчий процес із перцептивною та концептуальною пам'яттю; гіпокампальною формацією, важливою для декларативної пам'яті; лімбічними структурами, зокрема мигдалиною, поясною корою та вентромедіальною префронтальною корою, що забезпечують емоційну значущість інформації; а також із базальними гангліями, пов'язаними з імпліцитним навчанням, процедурною пам'яттю та автоматизованими навичками.

Префронтальна кора радше інтегрує й оцінює інформацію, що надходить із структур гіпокампальної формації та скронево-тім'яно-потиличних кортикальних зон, а також з емоційних структур, зокрема мигдалини, поясної кори та вентромедіальної префронтальної кори.

Dietrich (2004), на основі нейронального обґрунтування, виокремлює перетин двох вимірів, на основі яких виникають творчі інсайти. Вимір "цілеспрямована-спонтанна обробка" та зміст "когнітивний-емоційний". Їх перетин утворює цілеспрямовано-когнітивний, цілеспрямовано-емоційний, спонтанно-когнітивний і спонтанно-емоційний рівні творчого інсайту.

Значний внесок у розуміння мозкових механізмів творчої когніції як модельного вияву взаємодії двох стилів зробили Beaty et al. (2016). Автори показали, що творча когніція пов'язана з підвищеною взаємодією між мережею пасивного режиму та мережею виконавчого контролю, відповідальними за самогенеровані думки та когнітивний контроль відповідно. Активність мережі пасивного режиму під час творчої когніції, відображає спонтанну генерацію ідей-кандидатів або потенційно корисної

інформації з довготривалої пам'яті. Це відкриття принципово важливе для розуміння нейрокорелятив когнітивних стилів. Якщо раніше ці дві мережі вважалися антагоністичними, дослідження Beaty et al. продемонстрували, що при творчому мисленні вони здатні до кооперації, причому саме така кооперація, а не домінування однієї з систем, є нейронним субстратом продуктивної когніції.

Нейрохімічний вимір цієї взаємодії розкрито у систематичному огляді ролі дофамінергічної модуляції фронтостріарних мереж у творчій когніції (Boot et al., 2017). Автори виходять із того, що творче мислення потребує як гнучкої, так і персистентної обробки інформації. Гнучкість передбачає здатність оновлювати цільові репрезентації, перемикається між стратегіями, залучати віддалені асоціації та продукувати альтернативні ідеї; вона пов'язується зі стріарною дофамінергічною модуляцією та цілісністю нігостріарного шляху. Персистентність, натомість, передбачає утримання мети в робочій пам'яті, контроль уваги, пригнічення дистракторів і систематичне опрацювання проблеми; вона пов'язується з префронтальною дофамінергічною модуляцією та цілісністю мезокортикального шляху.

Автори запропонували, що (1) творча когніція отримує переваги як від гнучкої, так і від персистентної обробки інформації; (2) стріарний дофамін та цілісність нігостріарного дофамінергічного шляху пов'язані з гнучкою обробкою; тоді як (3) префронтальний дофамін та цілісність мезокортикального дофамінергічного шляху пов'язані з персистентною обробкою.

У контексті Когнітивно-експерієційної теорії Epstein (1994) це можна інтерпретувати як можливу нейрохімічну паралель між експерієційним стилем, орієнтованим на асоціативність, новизну й гнучке комбінування інформації, та раціональним стилем, що забезпечує цілеспрямоване утримання, оцінювання й добір

ідей. Водночас така паралель має залишатися обережною, оскільки Boot et al. не розглядають СЕТ безпосередньо.

Згідно з моделлю Boot et al. (2017), оптимальна творча діяльність, залежить не від максимального підвищення дофаміну в окремій ділянці, а від помірної та збалансованої дофамінергічної регуляції фронтостріарної мережі, а надмірна стріарна перевага може вести до відволікання й нестабільності, в той час як надмірна префронтальна перевага призвести до ригідності й надмірного контролю.

Паралельно до нейробіологічних розробок у теоретичній когнітивній науці сформувався критичний напрям, що переосмислює самі засади моделей “ексклюзивності - перемикання”, згідно з якими в мозку досліджуються системи, що продукують різні типи відповідей (De Neys, 2023). У резонансній праці «Advancing Theorizing About Fast-and-Slow Thinking» (De Neys, 2023) запропоновано ревізію ключових положень двопроцесних теорій. Критика зосереджена на двох взаємопов'язаних фундаментальних проблемах: ознаці ексклюзивності та ознаці перемикання. Ознака ексклюзивності полягає у тенденції концептуалізувати інтуїцію та обдуманість як такі, що генерують унікальні відповіді, припускаючи, що один тип відповіді перебуває поза межами можливостей швидко-інтуїтивного режиму обробки. Огляд емпіричних доказів у ключових галузях показує, що для такої ексклюзивності немає твердих підстав. De Neys (2023) пропонує натомість модель, де обидва режими завжди є операційними одночасно, а їхня взаємодія визначається силою активованих інтуїцій та роботою механізму моніторингу невизначеності. Швидкий інтуїтивний рівень може породжувати не одну, а кілька конкуруючих інтуїцій, які можуть вести до новизни, чи нормативної відповіді. Отже, взаємодія між швидкою та повільною обробкою визначається співвідношенням сили активованих інтуїцій і роботою

механізму моніторингу невизначеності, який сигналізує про конфлікт і може ініціювати подальше обдумування.

Дослідження De Neys (2023) узгоджується з нейровізуалізаційними даними, які свідчать про постійну паралельну активність мереж пасивного режиму та виконавчого контролю, навіть у завданнях, де традиційно очікується домінування лише однієї з них (Beaty et al., 2015; Heinonen et al, 2016).

1.3 Творча самоефективність в структурі творчого потенціалу

Природу творчої самоефективності відносимо до мотиваційної сфери творчого потенціалу, і саме на даному чиннику варто зупинитись, та розглянути детальніше. Як було попередньо зазначено, мотивація відіграє ключову роль довільної креативності, і можливою передумовою творчих досягнень.. Модель CBAA (Creative Behavior as Agentic Action) наголошує на тому, що творчі дії індивіда значною мірою визначаються його мотиваційними тенденціями, що формуються на основі внутрішніх переконань щодо власної творчості (Karwowski & Beghetto, 2019, цит. за Lin & Wang, 2024). Зокрема, перетворення творчого потенціалу на творчу поведінку є результатом рішення, зумовленого творчою впевненістю індивіда та сприйнятою ним цінністю творчості (Karwowski & Beghetto, 2019).

Що ж до самоефективності, в даній площині соціально-когнітивна теорія Bandura наголошує на переконанні індивіда у власній здатності організовувати та реалізовувати дії, необхідні для досягнення певних результатів” (Bandura, 1997). Самоефективність чинить вплив на поведінку шляхом мотивації щодо очікуваних результатів, постановку цілей, а також на сприйняття перешкод і сприятливих умов для цільової поведінки (Bandura, 1997).

Цей механізм стосовно творчої сфери особистості конкретизували Tierney & Farmer (2002), ввівши поняття “творча самоефективність” як переконання у власній

здатності продукувати творчі ідеї та результати. В пізніших оглядах зазначається, що дана концепція є ключовою для реалізації первинного рішення взяти на себе ризик залучення до творчого завдання. В подальшому це може сприяти наполегливості генерації ідей в процесі виконання (Tierney & Farmer, 2002, in Anderson et al., 2022).

Метааналіз Haase et al., 2018 мало на меті перевірку конструкту творчої ефективності поміж різними типами креативної діяльності та типами творчого мислення. Результати виявились неоднозначними, проте прояснюють картину. Як міра суб'єктивного вимірювання, творча самоефективність має зв'язок із загальною креативністю. Окремі об'єктивні показники творчості демонструють послаблений зв'язок. Отже, самооцінка творчої ефективності не є об'єктивною за своєю суттю, проте має сенс в дослідженні творчого потенціалу як чинник самооцінки. Тобто, даний конструкт вписується в загальну модель лише як суб'єктивний вимір творчого потенціалу (Haase et al., 2018).

Отож, творча самоефективність є конструктом саме переконань, а не здібностей. Цей конструкт наразі визначається як такий, що поряд з іншими переконаннями людини щодо власних творчих здібностей, формує творчу ідентичність особистості (Beghetto & Karwowski, 2017). До того ж, важливо зазначити відмінність творчої самоефективності від самооцінки та загальної самовпевненості.

Додатковий вимір мотиваційної сфери становить творча особистісна ідентичність що описує ступінь, за яким творчість розглядається як важлива частина ідентичності, тоді як самоефективність є хорошим предиктором творчих досягнень і вважається медіатором відношення між потенціалом і досягненнями, творча особистісна ідентичність радше є модератором цього відношення (Karwowski et al., 2018). Тут зв'язок доволі неоднозначний. Творча самоефективність більше впливає на творчу самоідентичність, ніж навпаки, в той же час високі показники ідентичності можуть

трансляватись до вищих показників самоефективності. До того ж, творча самоефективність може виступати важливою передумовою до творчих досягнень, ілюструючи внутрішнє стійке переконання щодо власних креативних здібностей (Karwowski, 2016; Tierney & Farmer, 2011).

До того ж, варто розуміти, що творчо-мотиваційна сфера є мінливими впродовж розвитку, і особливо чутливими до соціального та вікового впливу у підлітковому віці (Karwowski et al., 2018). Лонгітюдне дослідження Karwowski (2016) засвідчило значущі зміни конструктів творчої самоефективності та ідентичності, а саме зростання суб'єктивних показників креативності з настанням пізнього підліткового віку до раннього дорослого, а також зниження серед старших учасників. Можна зробити висновок, що старший шкільний вік є фазою активного формування і зростання обох компонентів творчого Я, що робить цей період особливо значущим для їх діагностики та цілеспрямованого розвитку.

Дослідження останніх років суттєво поглибили природу розуміння мотиваційної сфери творчої самоефективності у зв'язку з творчою поведінкою. Результати виходять за межі кореляцій та концептуалізацій в більш розширене розуміння структури творчого процесу. Зокрема, дослідження He et. al. (2025) демонструє емпіричні результати медіації самоефективності між шкільним середовищем та результатами творчих завдань. Автори наголошують, поряд з мотивацією, роль установок щодо власних здібностей в процесі подальшого креативного залучення, поряд з цим наголошує на особливо значущій ролі зовнішніх факторів у формуванні таких установок у підлітків старшого шкільного віку. До того ж, важливо розмежувати самоефективність як переконання, а мотивацію в її чистому вигляді як спонукання до дії.

З іншого боку, зв'язок між творчою самоефективністю та креативністю може проявлятись на рівні "стану", як зазначають Wu et al., (2025). Творча самоефективність

може проявлятися не лише як риса особистісної організації, а і як динамічний стан, що є чутливим до будь-яких ситуативних впливів. Соціальні ролі та внутрішня оцінка можуть постійно змінювати цей стан, особливо в контексті шкільного віку та вікових змін, тож це потрібно враховувати в концептуальній моделі.

Розвиток творчої самоефективності починається приблизно у віці 10 років, і саме фаза від пізнього підліткового до раннього дорослого віку є тією, коли вона демонструє найсуттєвіше зростання (Karwowski, 2015, in Caballero et al., 2024). Це емпірично підтверджує сензитивність старшого шкільного віку як ключового періоду для формування мотиваційного компоненту творчого потенціалу. CSE значною мірою перебуває під впливом знань, набутих через досвід і спостереження, емоційної активації та вербального заохочення (Val Quaresma & Coimbra, 2022). Такі чинники є особливо інтенсивними саме у шкільному середовищі підлітків.

Важливим для розуміння мотиваційної природи творчої самоефективності є її роль в рамках теорії ситуативних очікувань і цінностей (SEVT) (Eccles & Wigfield, 2020). Очікувані переконання у межах даної теорії можуть зазнавати впливу широкого спектру чинників, включаючи минулий досвід, соціальний контекст та безпосередні вимоги завдання. Таким чином, особистісний рівень самоефективності діє як сигнал для задачно-специфічних очікувальних переконань, причому висока самоефективність веде до сильніших очікувань успіху в конкретному завданні (Urban & Urban, 2025).

До того ж, в власних здібностей грає роль сприйнята цінність творчості. Саме ціннісний рівень, що приписується конкретній сфері творчості, може бути предиктором творчої результативності. Такі цінності включають внутрішню цінність, цінність досягнення та виконання завдання відповідно до Я-концепції, та витрати, або негативні аспекти від завдання (Urban & Urban, 2025). Творча самоефективність передбачає саме початкові міркування про творчий процес та метакогнітивні судження, тоді як сприйнята

цінність творчості діє опосередковано через інтерес до завдання. Такі сигнали виступають побічними змінними мотиваційної сфери при будь-якому лабораторному вимірюванні. Ситуативний інтерес може суттєво змінювати кінцеві результати вимірів об'єктивної творчості. Іншими словами, середовище, що підкріплює творчу самоефективність, та відповідає цінностям, може підтримувати довготривале залучення до творчих завдань. Тут бачимо зв'язок середовища і мотивації в контексті самоефективності, тож доцільно брати до уваги мотиваційний рівень творчого потенціалу.

У Urban & Urban (2025) мотивація й метакогніція розглядаються як складники саморегуляції творчого виконання, оскільки творча діяльність потребує не лише наявності здібностей, а й здатності суб'єкта оцінювати власні можливості, прогнозувати успішність виконання завдання, відстежувати складність процесу, підтримувати інтерес і коригувати подальші дії. За концепцією авторів, творча самоефективність і сприйнята цінність творчості, як мотиваційні змінні, функціонують як підказки для очікувань виконання завдань і метакогнітивних суджень, проте ці судження також уточнюються на основі безпосереднього досвіду виконання творчого завдання.

Беручи до уваги розгляд декількох вимірів творчості, слід концептуально розглянути саме творчий потенціал як абстрактний вимір, що має тенденцію до вивчення в сучасній науці. За моделлю творчої поведінки як агентної дії творчий потенціал визначається як будь-який поведінковий індикатор, що передбачає творчу поведінку (Karwowski & Beghetto, 2019).

В ієрархічній моделі творчості Runco & Chand, 1995 мотивація займає окремий рівень поруч зі знаннями, а пошук проблеми, генерація ідей та судження утворюють процесуальний рівень. Вторинними компонентами творчості є зовнішня та внутрішня

мотивація. Тож, структура потенціалу може мати декілька рівнів, а показники, через які вона вивчається, є лише умовою активації здібностей та творчого досягнення.

Також, в контексті розширення концептуальної моделі творчості варто зазначити дивергентне мислення як один з найперших теоретичних конструктів (Guilford, 1950). Редукція творчого потенціалу лише до дивергентного мислення є теоретично не виправданою. Дивергентне мислення часто веде до оригінальності, а оригінальність є центральною рисою творчості, але людина може добре виконувати тест на дивергентне мислення і ніколи не діяти творчо у реальному житті (Runco & Acar, 2012). Це принципове застереження зумовило розширення концепту творчого потенціалу за межі рівня когнітивних здібностей.

Сучасне розуміння творчого потенціалу як багаторівневого конструкту включає щонайменше три виміри. Творчий потенціал можна широко визначити як сукупність усіх індивідуальних латентних рис, що підтримують творчу поведінку і таким чином передбачають творчі досягнення. Люди, які демонструють високі результати у завданнях на дивергентне мислення, можуть не мати мотивації або наполегливості для реалізації своїх ідей (Zielińska et al., 2024). Саме тому одним з компонентів самооцінювальної сфери потенціалу до творчості є бібліографічний метод. Наприклад, шкала креативних здібностей а досягнень (Creative Achievement Questionnaire, Inventory of Creative Activities), запропонована Jaul et. al. (2014), за допомогою запитань, що стосуються різноманітних сфер творчої активності, спрямована зафіксувати аспекти реалізації потенціалу. Проте тут важливо зазначити обмеженість такого методу щодо вікових категорій, а саме підліткового віку.

Отже, потенціал є лише предиктором реальних досягнень, а тести можемо визначити як індикатори латентних змінних, що мають зв'язок на сферу креативності.

Здійснюючи вимірювання, можемо визначити ступінь потенціалу, але сам потенціал може бути не реалізований (Runco & Acar, 2012).

Також важливо зазначити ключову особливість, виявлену в сучасному мета-аналітичному дослідженні Said-Metwaly et al., (2021) щодо траєкторії дивергентного мислення в шкільному віці. Мета-аналіз показав загальну висхідну тенденцію розвитку дивергентного мислення з деякими розривами. Зокрема, не було виявлено доказів загального спаду у четвертому класі, натомість були знайдені свідчення спаду у сьомому класі. Це означає, що початок підліткового віку та перехід до середньої школи є критичним моментом, коли творчий потенціал зазнає тимчасового зниження. Тут можемо припустити про багатовимірний характер впливу побічних факторів, що характерно творчому потенціалу.

Найбільш масштабним сучасним дослідженням творчого потенціалу підлітків є оцінювання творчого мислення у рамках PISA 2022 (OECD, 2024). Опитування включало когнітивний тест, що охоплював такі множинні процеси творчого мислення як генерацію творчих ідей, генерацію різноманітних ідей та оцінювання/вдосконалення ідей у чотирьох доменах: письмовий вираз, візуальний вираз, вирішення соціальних проблем і вирішення наукових проблем, а також розширене опитування щодо чинників, що впливають на творчість, зокрема відкритості до досвіду, творчої самоефективності та установки на зростання (Barbot & Kaufman, 2025). Це дослідження охопило понад 140 000 учнів у більш ніж 60 країнах і стало найбільшим у світі дослідженням підліткової творчості. Масштаб і структура PISA 2022 підтверджують доцільність розглядати творче мислення підлітків як багатовимірну компетентність, що проявляється через різні когнітивні процеси й доменні контексти, а не як єдину універсальну здатність.

На основі дослідження можливостей операціоналізації творчого потенціалу, Lubart et al. (2013) виокремлюють низку конативних та когнітивних ресурсів, що можна

включити в розширену структуру конструкту. Відповідно до даної статті, творчий потенціал розглядається як поєднання кількох окремих взаємопов'язаних ресурсів для конкретного завдання. Ці ресурси поєднуються між собою, і відповідно до авторів, створюють певний профіль особистості. Їх можна розподілити за декількома критеріями.

Когнітивний рівень є найбільш операціоналізованим, і саме він охоплює конвергентне та дивергентне мислення. Цей рівень розкривається через два взаємодоповнювальні режими мислення: творчий процес може бути концептуалізований через дивергентно-дослідницькі дії, що є розширювальними або експансивними, та конвергентно-інтегративні дії, що є інтенсивними і фокусуючими. Ці два «режими» відбуваються циклічно, і різні аспекти когнітивних, конативних та екологічних чинників поєднуються в цих процесах (Lubart et al., 2013, p. 42–43) Ресурсами даного рівня є аналітичне мислення, когнітивна гнучкість, асоціативне мислення та селективні комбінації в процесі творчого акту.

Конативні рівні відображають поведінкові стратегії, відповідно до домінуючих рис особистості, когнітивних стилів та мотиваційних чинників. Автори виділяють п'ятикомпонентну структуру, що складається з толерантності до невизначеності, ризикованості, відкритості, інтуїтивного мислення та мотивації до творчості. Важливо розуміти, що кожен компонент робить свій внесок, компонент завжди діє у присутності інших, і це може призводити до інтерактивних ефектів: наприклад, високий рівень і інтелекту, і мотивації міг би підсилювати творчість (Lubart et al., 2013, p. 42) Саме конативний компонент, що включає мотиваційну сферу, може бути механізмом, що переводить латентний ресурс у реальну дію.

Таким чином, творчий потенціал включає частково узагальнену здібність, частково набір доменно-специфічних здібностей і частково набір задачно-специфічних

здібностей (Barbot et al., 2016). Можемо на основі детального аналізу виокремити площину здібностей, що включає дивергентне мислення, процесуальний вимір, що визначається, зокрема, когнітивними стратегіями, які використовує особистість, і, насамкінець, мотиваційний, що включає творчу самоефективність та ідентичність. Когнітивні стилі визначають спосіб обробки інформації під час творчої діяльності, в той час як творча самоефективність може оцінити внутрішню готовність до її виконання. Така структура творчого потенціалу може слугувати основою для нашого емпіричного дослідження.

Висновки до розділу 1

В результаті теоретичного аналізу було встановлено закономірність розвитку креативності та творчого потенціалу підлітків. Сучасні підходи до розуміння креативності складний та багатовимірний характер творчого процесу, що переходить від повсякденних креативних дій до масштабних.

Аналіз когнітивних стилів дозволив виокремити 2 принципово незалежні, проте функціонуючі в системі людського мозку, стилі мислення:

Раціональний стиль характеризується логічністю, аналітичністю, свідомою обробкою, та послідовним аналізом. Раціональна система є більш повільною, когнітивно контрольованою, та вербально-орієнтованою.

Інтуїтивний (експерієнційний) стиль базується на автоматичній, асоціативній, емоційно забарвленій обробці інформації, з опорою та інтуїцію та попередній досвід. Його часто пов'язують з нестандартністю, чуттєвістю та швидкістю обробки. У творчому мисленні взаємодія цих систем є особливо важливою, оскільки інтуїтивно-експерієнційний стиль може сприяти появі нових, образних або емоційно насичених ідей, тоді як раціональний стиль допомагає оцінити їхню доречність, логічну узгодженість і практичну реалізованість.

Було здійснено спробу концептуалізувати залученість префронтальної кори при активації раціональних систем, та мигдалеподібного тіла при інтуїтивному стилі мислення.

Окрему роль в структурі творчого потенціалу відіграє творча самоефективність, що позначає переконання у власній здатності до творчої діяльності. Окремий конструкт творчої самоефективності становить творча ідентичність як система уявлень особистості про власну творчість.

Мотиваційна сфера є вторинним чинником креативності, проте може впливати опосередковано на результат творчої дії.

Отже, аналіз наукових джерел демонструє багатовимірну структуру творчого потенціалу, як сукупності латентних здібностей, які мають потенціал до прояву в творчому контексті. Творчий потенціал підлітків має тенденцію до короткочасного спаду, проте загалом демонструє приріст до настання юнацького віку. Розуміння потенціалу креативності можна досягнути через поняття ресурсу здібностей, що формується внаслідок взаємодії когнітивних, конативних та мотиваційних факторів. Роль середовища та соціалізації є однією зі змінних в контексті реалізації прихованих здібностей.

РОЗДІЛ 2

ДИЗАЙН ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ, ТВОРЧОЇ МОТИВАЦІЇ ТА КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ

2.1 Обґрунтування діагностичного інструментарію та вибірки

Діагностичний інструментарій даного дослідження складається з двох блоків: суб'єктивні методики та проєктивні тести. Вибір такої стратегії дослідження зумовлений специфікою вимірювання дивергентного мислення, що передбачає образні та вербальні методики. До того ж, відбір психодіагностичних методик здійснювався відповідно до їх обґрунтованості та відповідності конструктів, які намагаємось охопити, а також з урахуванням специфіки вікової групи досліджуваних.

Діагностичний інструментарій дослідження побудовано за принципом поєднання самозвітних методик і завдань продуктивного типу. Така стратегія дає змогу охопити як суб'єктивно-мотиваційний, так і когнітивно-продуктивний рівні креативності. Самозвітні методики використовуються для вимірювання уявлень підлітка про власну творчість, творчої самоєфективності, значущості творчості для Я-концепції та переважних когнітивних стилів. Натомість завдання продуктивного типу спрямовані на оцінку дивергентного аспекту креативного потенціалу, тобто здатності продукувати численні, різноманітні й оригінальні ідеї у вербальній та невербальній формах. В усіх тестах враховуються можливості використання на підлітковій вибірці. Для діагностики стилів обробки інформації було обрано суб'єктивний опитувальник Rational-Experiential Inventory for Adolescents (REI-A), розроблений у межах когнітивно-експерієнційної теорії особистості Epstein (Epstein, 2014).

Оригінальна версія опитувальника містить 40 пунктів та 4 субшкали:

1. **Раціональна здібність (Rational Ability)** визначається як оцінка здатності до аналітичного та логічного мислення

2. **Раціональна залученість** (Rational Engagement) позначає схильність та бажання займатись аналітичним мисленням

3. **Експерієнційна здібність** (Experiential Ability) як оцінка інтуїтивних здібностей

4. **Експерієнційна залученість** (Experiential Engagement) як схильність покладатися на інтуїцію та відчуття

Відповіді фіксуються за 5-бальною шкалою Лайкерта, де 1 - зовсім не про мене, а 5 - абсолютно про мене. Racini & Epstein (1999) розробили свою версію REI з 40 пунктами, врахувавши обмеження попередньої версії: у старій версії шкали не мали паралельного змісту, внутрішня узгодженість шкали NFC ($\alpha = .87$) була вищою за шкалу FI ($\alpha = .77$), у пунктах FI були соціальні елементи, яких не було в NFC, а шкали були незбалансовані за кількістю пунктів та позитивно і негативно сформульованих тверджень. В статті Racini & Epstein (1999) емпірична перевірка методики підтвердила, що шкали раціональності та експерієнційності не корелюють між собою, а отже це відповідає твердженню про те, що обидві системи є абсолютно незалежними способами обробки інформації в мозку. До того ж, у стандартному опитувальнику було виявлено гендерні відмінності за всіма шкалами, окрім “раціональна залученість”. Зазвичай, чоловіки отримували вищі бали за шкалою “Раціональна здібність”, а жінки за шкалами “Експерієнційна здібність” та “Експерієнційна залученість”.

Скорочена версія методики REI містить всього 20 пунктів та 2 шкали: “Раціональність-Експерієнційність”. В нашому дослідженні з основу було взято адаптовану методику, спеціально розроблену для підліткової вибірки від 13 років (Marks et al., 2008). REI-A20 містить також 20 пунктів та двофакторну структуру, що відповідає раціональному та експерієнційному стилям обробки інформації. Пізніші наукові роботи демонструють закономірність: два фактори пояснюють 37% дисперсії (Shirzadifard et al.,

2018). На відміну від повної версії REI-40, REI-A не розділяє кожен стиль на субшкали здібності та залученості – натомість кожен стиль вимірюється єдиною шкалою, що складається з 10 пунктів, і це суттєво спрощує процедуру для підліткової аудиторії.

Індекси конфірматорного факторного аналізу підтвердили крос-валідність методики. Раціональність, але не експерієнційність, значуще пов'язана з кращою успішністю, метакогнітивними стратегіями, розробленістю та організацією. Хлопці отримують значущо вищі бали за раціональною шкалою, тоді як гендерних відмінностей за експерієнційною шкалою не виявлено (Shirzadifard et al., 2018).

Оскільки дана методика не є адаптованою на українській вибірці, було проведено авторських двосторонній переклад, і прийнято рішення використовувати поняття “Раціональність - Інтуїтивність”, що відповідає культурному контексту.

Іншою методикою суб'єктивного збору даних було обрано опитувальник “Коротка оцінка креативного Я” (SSCS) Karwowski, Lebeda & Wiśniewska (2018). Даний тест містить 11 тверджень, і охоплює 2 ключові субшкали: творча самоефективність, що складається з 6 пунктів, та творчу ідентичність, що становить, відповідно, 5 пунктів. Завдяки короткій формі та зрозумілим формулюванням SSCS може застосовуватись в освітніх умовах для обстеження учнів старше 10 років, що підтверджує її придатність для підліткової вибірки цього дослідження (Karwowski et al., 2018). Відповіді фіксуються за 6-бальною шкалою Лайкерта; методика не потребує обмеження часу.

В рамках дослідження було взято матеріал українською мовою, адаптований в тому числі для студентської вибірки, з посібника методичних рекомендацій Курапов та ін. (2022). З урахуванням критеріїв посібника, було включено загальний показник “Творча Я-концепція”, як третя шкала, що складається з сумування балів запитань.

Вимірювання дивергентного мислення відбувалось за допомогою методик

вербального і невербального компоненту. Таким чином, з'являється можливість найбільш точно дослідити даний компонент креативного мислення.

За основу невербального компоненту було обрано субтест образної частини тесту креативності Торренса “Незавершені фігури”. Даний субтест містить шкали вправність, розробленість, оригінальність, абстрактність назви та опір замиканню. Субтест «Незавершені фігури» є найбільш психометрично стабільним компонентом ТТСТ і широко застосовується в дослідженнях творчого потенціалу підлітків (Said-Metwaly et al., 2021). Фігурний формат методики забезпечує мінімізацію впливу вербальних здібностей учасників на результати, що є важливим для підліткових вибірок з різним рівнем мовної компетентності.

Вербальний компонент дивергентного мислення оцінювали за допомогою субтесту “Альтернативні використання” тесту креативності Гілфорда. Загалом, усі субтести комплексного тестування Гілфорда містять шкали оригінальність(кількість унікальних відповідей), гнучкість(кількість нових ідей) та вправність(загальна кількість згенерованих ідей). З-поміж усіх трьох субтестів, саме “Альтернативні використання”, на нашу думку, найбільш точно описують дивергентне мислення, саме рахунок генерації суттєво нових ідей, відповідно до концепції дивергентності мислення.

Матеріали та критерії оцінювання було взято з посібника Курапов та ін. (2022) задля аналізу проєктивних методик креативного мислення.

Емпіричне дослідження охоплювало 80 осіб підліткового віку, що перебували на базі Міжнародного дитячого центру “Артек”. Збір здійснювався в груповому форматі в природних умовах функціонування закладу. Вибірка є цілеспрямованою: відповідно до мети дослідження, критерієм включення визначено вік учасників у межах старшого підліткового та юнацького діапазону, що відповідає сенситивному періоду формування творчої ідентичності та когнітивних стилів (Karwowski, 2016).

2.2 Процедура дослідження

Дослідження проводилось з дотриманням всіх етичних норм наукового дослідження, що залучає неповнолітніх осіб. Перед початком збору даних було отримано офіційний дозвіл керівництва дитячого міжнародного центру “Артек” на проведення психодіагностичного тестування. Батьки підлітків були проінформовані керівництвом, та відповідно, надали згоду. Усі дозволи були зібрані з онлайн-форматі через специфіку закладу, та неможливість фізичного перебування батьків у центрі.

Конфіденційність була забезпечена за допомогою створення унікального коду кожного учасника, тож ідентифікація особистих даних ніяк не могла здійснюватись. Процедура збору даних проходила в 2 етапи. Спочатку респондентам було запропоновано онлайн-платформу Google Forms для проходження опитувальників “Раціональний-Інтуїтивний” стилі REI-A20 та “Коротка оцінка творчого Я”.

Додатково, досліджувані заповнили анкету, що містить запитання про вік і гендер, а також оцінку власних творчих досягнень, відносно зовнішніх досягнень (хобі, гуртки, заняття), та внутрішнього відчуття (наскільки креативними себе відчуваєте). Вибір таких запитань зумовлений теоретичним обґрунтуванням щодо різниці творчого потенціалу та досягнень.

Другий етап проводився в межах того ж дня, з перервою 1 годину. Учасникам було запропоновано виконання фігурних тестів у роздрукованому вигляді, що є обов'язковою умовою коректного застосування тестів дивергентного мислення з огляду на необхідність безпосередньої роботи з графічними стимульними матеріалами. Фізичний формат передбачав чіткі часові рамки заповнення стимульного матеріалу. Субтест “Незавершені фігури” передбачає 10 хвилин, в той час як “Альтернативні використання” мають регламент 3 хвилини. Між виконаннями обох тестів було відведено 2 хвилини на інструкції, тож загальний час виконання сягає не більше 15

хвилин. Це дає змогу забезпечити максимальну продуктивність, не виснажуючи учасників тестування.

Об'єднання даних відбувалось за допомогою трьохзначного коду, який досліджувані вказують в онлайн-платформі, та на стильному матеріалі під час другого етапу. Отримані дані опитувальників вивантажувались з Google Forms у форматі електронної таблиці. Відповіді на письмових бланках вводились вручну. Подальша статистичний аналіз даних був здійснений за допомогою застосунків Jamovi, R.

2.3 Процедура аналізу та обрахунку проєктивних методик

Для оцінки дивергентного аспекту креативного потенціалу було використано два завдання продуктивного типу: вербальний субтест «Альтернативні використання» за Дж. Гілфордом та образний субтест «Незавершені фігури» за Е. Торренсом. Обидва завдання передбачають не вибір правильної відповіді з готових варіантів, а самостійне продукування відповідей респондентом, тому їх застосування потребувало окремої процедури інструктажу, фіксації відповідей і подальшого якісно-кількісного кодування результатів. У методичних рекомендаціях Курапов та ін. (2022) було взято весь стимульний матеріал для проведення тестування.

Проєктивні тести з набору стимульного матеріалу тестів Торренса та Гілфорда потребують додаткового обґрунтування, адже процедура їх обрахунку включала ручну обробку та виведення стандартизованих значень змінних.

Особливістю підрахунку результатів за субтестом Гілфорда було те, що показник оригінальності не міг бути визначений ізольовано для кожного респондента без урахування відповідей усієї вибірки. Для оцінки оригінальності проводилося порівняння відповідей усіх учасників дослідження: більш поширені, типові або часто повторювані варіанти отримували нижчу оцінку, тоді як рідкісні, нестандартні й змістово віддалені відповіді оцінювалися як більш оригінальні. Отже, підрахунок оригінальності мав

відносний характер і залежав від частотності відповідей у межах конкретної дослідницької вибірки. Саме тому після збору даних відповіді спочатку систематизувалися, групувалися за смисловими категоріями, а вже потім використовувалися для обрахунку індивідуальних показників.

Підрахунок результатів за субтестом Торренса також мав специфічний характер, оскільки передбачав не лише фіксацію кількості створених малюнків, а й подальше переведення сирих показників у стандартизовані значення. У методичних рекомендаціях для оцінки вправності пропонується підраховувати загальну кількість відповідей, тобто кількість малюнків, створених на основі запропонованих стимулів; при цьому всі відповіді попередньо розподіляються на адекватні та неадекватні. У межах цього дослідження для подальшої обробки результатів було використано таблицю Microsoft Excel, де для вибірки були розраховані медіана та стандартне відхилення на основі сирих балів усіх досліджуваних. Для стандартизації сирих балів використовувалась формула переведення у Т-бали (Курапов та ін., 2022):

$$T_i = 50 + 10 \cdot (X_i - M) / \sigma$$

де X_i — сира оцінка кожного показника;

M — середнє арифметичне значення показника на відповідній віковій вибірці;

σ — стандартне відхилення.

Така процедура дала змогу перевести індивідуальні сирі результати у порівнювану шкалу та коректніше зіставити показники різних респондентів. Переведення результатів у Т-бали забезпечувало стандартизацію індивідуальних показників для статистичного аналізу.

Висновки до розділу 2.

У другому розділі було обґрунтовано дизайн емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення взаємозв'язку когнітивних стилів, творчої мотивації та

креативного потенціалу підлітків. Відповідно до мети дослідження було сформовано діагностичний інструментарій, що поєднує самозвітні методики та завдання продуктивного типу.

Для оцінки когнітивно-стильового компонента було обрано опитувальник REI-A20, що дозволяє визначити вираженість раціонального та інтуїтивного стилів обробки інформації. Його використання є доцільним з огляду на спрямованість дослідження на підліткову вибірку та потребу в компактному інструменті, який не перевантажує респондентів. Оскільки методика не має повної української адаптації, у дослідженні було здійснено авторський двосторонній переклад, а поняття *experiential style* передано в тексті як інтуїтивний/досвідний/експерієнтційний стиль через абстрактність конструкту та відсутність стандартизованого визначення

Мотиваційно-самооцінний компонент творчості було виміряно за допомогою методики «Коротка оцінка креативного Я», адаптована для дорослих та підлітків від 13 років, яка дозволяє оцінити творчу самоефективність, творчу ідентичність і загальний показник творчої Я-концепції. Тут взято до подальшого статистичного аналізу шкалу «Творча самоефективність» як самооцінку власних здібностей.

Для оцінки дивергентного мислення було використано два завдання продуктивного типу: вербальний субтест «Альтернативні використання» за Дж. Гілфордом та образний субтест «Незавершені фігури» за Е. Торренсом. Процедура дослідження була організована у два етапи. На першому етапі учасники заповнювали онлайн-опитувальники в Google Forms, що забезпечило зручність збору самозвітних даних. На другому етапі було проведено фізичне виконання завдань дивергентного мислення.

Оскільки вибірку становили неповнолітні респонденти, було отримано дозвіл адміністрації Міжнародного дитячого центру «Артек» і згоду батьків. Конфіденційність

забезпечувалася через використання індивідуальних тризначних кодів, що дозволило об'єднати онлайн-дані та результати паперових бланків без ідентифікації особистих даних учасників.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ КОГНІТИВНО-МОТИВАЦІЙНИХ ЗМІННИХ ТА КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

3.1 Описовий аналіз вибірки

Аналіз отриманих даних слід розпочати з описової статистики шкал вибірки опитувальника та фізичних тестів. До основного числа досліджуваних увійшли 82 особи, серед них – 51 дівчина та 28 хлопців, що становить відповідно 65% та 35% всієї вибірки. Додаткові 3 особи обрали варіанти “Не бажаю вказувати”, тож їх дані не входять до статевого розподілу, проте враховані в подальшій обробці. Досить невелика вибірка обґрунтована специфікою вікової групи, та місцем основного збору даних. На території оздоровчого центру більшість дітей не входить у бажану вікову категорію “13-17” років, також, не вдалось отримати офіційний дозвіл на збір додаткових даних.

Набрані бали

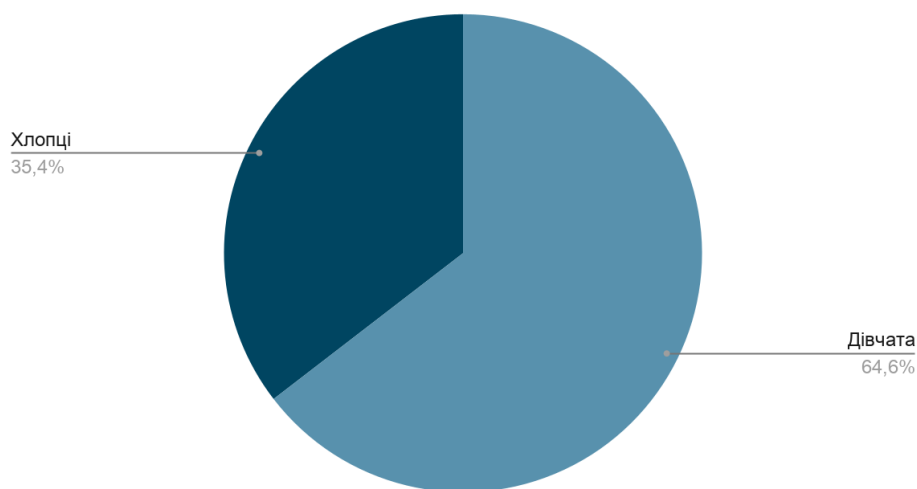


Рисунок 1. Співвідношення вибірки за критерієм “Хлопець-Дівчина”

Віковий розподіл Рисунок 2 демонструє неоднозначні співвідношення за віковим критерієм. Найбільшу частину складають саме підлітки віком 17 років (31,7%). Рівномірні за відсотковим співвідношенням є учасники дослідження 14 та 15 років, у кількості по 19 осіб, а їх відсоток складає по 23,2%. Шістнадцятирічні підлітки

становлять 19,5% у кількості 16 осіб. Найменшу представленість мають досліджувані віком 13 років. Їх всього двоє, а відсоткова частина складає 2,4%, що є надзвичайно малим показником даної вікової групи.

Групу 13-річних ($n = 2$) було збережено з кількох міркувань. По-перше, виключення двох спостережень не суттєво впливає на результати непараметричного аналізу за критеріями Манна–Уїтні та кореляціями Спірмена, стійкими до одиничних викидів. По-друге, 13-річний вік є теоретично значущим початком досліджуваного вікового діапазону як сензитивного періоду формування творчого потенціалу (Karwowski, 2016), тому повне його виключення обмежило б концептуальну повноту вибірки. Водночас мала чисельність цієї підгрупи врахована як обмеження дослідження.»

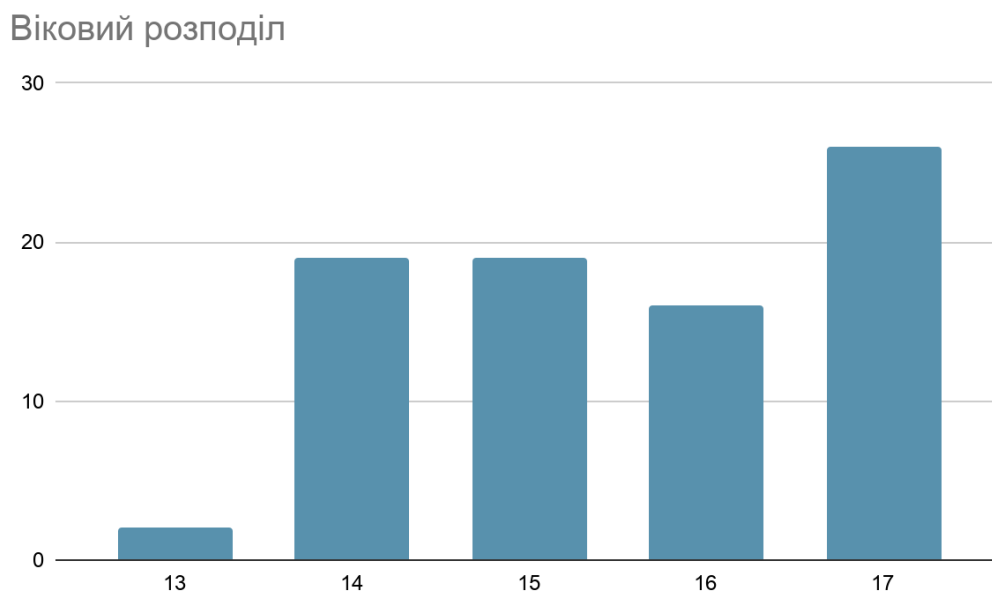


Рисунок 2. Розподіл досліджуваних за віковою категорією

В частину демографічного опитувальника було додано 2 питання “Оцініть вашу креативність”, з розподілом на “внутрішнє відчуття” та “зовнішні досягнення”. Під зовнішніми досягненнями мається на увазі різні гуртки, заняття, діяльність підлітка, яку

можна спостерігати і оцінити зовні. Внутрішня креативність має спиратись на суб'єктивні відчуття щодо власних здібностей, і саме потенціалу. Попередній перегляд графічні результати обох, оскільки це може вплинути на обговорення майбутніх результатів, та вписується в загальну парадигму багат шарового конструкту творчого потенціалу (Рис. 3.1, Рис. 3.2).



Рисунок 3.1. Розподіл самооцінки креативності відносно внутрішнього відчуття

Більшість значень відповідають правилам нормального розподілу, проте більше респондентів оцінюють себе посередньо відповідно до внутрішнього почуття, в той час як зовнішній аспект має трохи більше максимальних і мінімальних значень. Це вказує на можливість невідповідності самооцінці внутрішніх здібностей, та їх зовнішньої реалізації. Це є цікавим в контексті теоретичного осмислення потенціалу креативності та можливості його реалізації у підлітків. Також варто розуміти, що дана вікова група більш за все, не має повної автономії, і згідно із законодавством знаходиться під опікою батьків, що теж суттєво впливає на можливість реалізації власних творчих здібностей.



Рисунок 3.2. Розподіл самооцінки креативності “відносно зовнішніх досягнень”

В якості наступного кроку аналізу отриманих даних необхідно здійснити частотний аналіз шкал за обраними методиками. Найбільш проблематичною наразі є шкала REI-20A опитувальника “Rational-Experiencial”, так як адаптований варіант для підлітків з двома шкалами не є перекладеним та валідизованим на українській вибірці (Marks et. al. 2008).

Тож, було прийняте рішення провести експрес перевірку внутрішньої узгодженості та валідності методики REI-20A за даними вибірки підлітків з регіонів усієї території України. Зазначимо, повну адаптацію методики не було проведено через неможливість ретесту з урахуванням специфічних умов дитячого табору “Артек”, а саме короткочасне перебування дітей на його території.

При первинній перевірці субшкал на показник коефіцієнту α -Кронбаха та коефіцієнт омеги Макдональда, було виявлено сумнівні результати обох субшкал (Таблиця 1). Шкала раціональності має прийнятний, проте дещо занижений рівень надійності ($\alpha = 0.692$, $\omega = 0.742$) Порівняно зі значенням α -Кронбаха коефіцієнт Омеги Макдональда ($\omega = 0.742$) є дещо вищим, що свідчить про наявність загального фактора, однак його вплив є помірним. Середня міжпунктова кореляція (mean $r = 0.183$) також

нижча від рекомендованого рівня ($\geq 0.20-0.30$), що вказує на недостатню однорідність пунктів шкали.

Шкала Досвідності (Інтуїтивності) демонструє критично низьку внутрішню узгодженість $\alpha = -0.029$. Незважаючи на прийнятне значення Омеги ($\omega = 0.747$), це може бути артефактом методу обчислення при від'ємній альфі і не свідчить про реальну надійність шкали.

Таблиця 1.

Показники надійності шкал (α Кронбаха та ω Макдональда)

Шкала	N пунктів	Показники надійності				Оцінка
		Alpha	Alpha CI	Mean r	Omega	
Рациональність	10	.692	± 0.097	.183	.742	сумнівна
Досвідність	10	-.29	± 0.324	-.05	.747	незадовільна

Примітка. Alpha CI - 95% довірчий інтервал для α ; Mean r - середня міжпунктова кореляція.

Зважаючи на індивідуальні кореляції кожного з 20 пунктів, було помічено проблему питань REI1 шкали Рациональність, що корелює від'ємно або близько до 0 майже з усіма пунктами цієї шкали (від -0.282 до $+0.132$), а також шкал REI14 і REI18 шкали досвідність. REI8 корелює з REI2 на -0.501 , REI12 з REI4 на -0.496 , REI14 з REI4 на -0.507 . Труднощі, скоріш за все, виникли в результаті авторського перекладу, та складностей розуміння інвертованої шкали, що включає позитивне твердження з часткою -не. До того ж, саме конструкт “Experientiality”, як свідчать результати оригінальної методики, має дещо менший коефіцієнт внутрішньої узгодженості через специфіку інтуїтивності, яку складно виміряти точно.

Важливо, що після перекодування **REI14** і **REI18**, і **REI1** коефіцієнт надійності Кронбаха вирівнюється, для рациональності $\alpha = 0.735$, а досвідність має $\alpha = 0.737$, що є прийнятними значеннями в межах норми, ураховуючи авторський переклад та вибірку

підлітків. Отримані значення коефіцієнтів α та ω для обох шкал в Таблиці 2 знаходяться в діапазоні .73–.75, що відповідає прийнятному рівню внутрішньої узгодженості за загальноприйнятими критеріями $\alpha \geq .70$. Значення Mean $r = .216$ –.220 вказують на помірні, але достатні кореляції між пунктами всередині кожної шкали, що є очікуваним для конструктів із широким охопленням.

Таблиця 2.

Показники надійності шкал після перекодування (REI-20A)

Шкала	N пунктів	Показники надійності			Оцінка
		Alpha	Mean r	Omega	
Раціональність	10	.735	.216	.742	прийнятна
Досвідність	10	.737	.220	.747	прийнятна

Примітка. Mean r - середня міжпунктова кореляція. Alpha - коефіцієнт α -Кронбаха

Також було проведено аналіз надійності окремих пунктів з їх видаленням. (Додаток Г, Рисунок 1) показує, як змінюється α Кронбаха, якщо виключити кожен пункт окремо. Бачимо, що для більшості пунктів виключення не підвищує загальну α – вона залишається стабільною в діапазоні .69–.75. Це підтверджує, що пункти доцільно залишити у шкалі, навіть з нижчими навантаженнями, оскільки їх видалення не покращує надійність.

Також задля перевірки валідності методики REI був проведений експлораторний (EFA) та конфірмаційний (CFA) факторний аналіз обох шкал. Для виявлення факторної структури було побудовано графік власних значень (Додаток Г, Рисунок 2). На графіку видно різкий спад після 2 фактора, тож всі інші можливі фактори значно менш релевантні. Це прийнятно щодо теоретичній моделі, та неоднорідної вікової структури.

Конфірмаційний аналіз включає в себе перевірку факторних навантажень. За результатами аналізу навантаження за обома шкалами є статистично значущими ($p < .001$), і знаходяться в діапазоні .58–.59, що є прийнятним рівнем.

Коваріація факторів, як бачимо з Таблиці 5, є статистично незначущою. Це свідчить про те, що раціональний та інтуїтивний стилі мислення є відносно незалежними конструктами. Це також відповідає теоретичній моделі REI (Epstein et al., 1996). Показники підгонки конфірматорного факторного аналізу $\chi^2 = 454$, $df = 188$, $p < .001$. Значення χ^2 статистично значуще, що формально означає відхилення моделі від даних. Але χ^2 майже завжди значущий при $N \geq 80$ через чутливість до розміру вибірки, тому сам по собі не є підставою для відхилення моделі.

Таблиця 3

Коваріація факторів конфірматорного факторного аналізу методики REI-20A

Фактор	З фактором	r	SE	Z	p
Раціональність	Досвідність	-.152	.108	-1.41	.158

Примітка. r — оцінка коваріації між факторами; SE — стандартна похибка; значення фіксованих параметрів дисперсій = 1.000.

Отже, можна зробити висновок про достатню надійність та валідність методики REI-20A, з урахуванням обмежень вибірки та перекладу.

За даними описової статистики шкали REI-20A в Таблиці 3 шкала раціональності має дещо вузький діапазон значень, в той час як “досвідність” охоплює більш широкий діапазон. Підлітки, ймовірно, використовують раціональні стратегії у більш формалізованому стилі, прийнятному для умов шкільного навчання, в той час як інтуїтивність розподіляється за законами нормального розподілу. Для перевірки нормальності розподілу додатково було застосовано критерій Шапіро–Вілка як найбільш чутливий для вибірок обсягом до 100 осіб. За шкалою раціональності отримано $W = .954$, $p = .005$, що вказує на статистично значуще відхилення від нормального розподілу ($p < .05$). За шкалою досвідності $W = .986$, $p = .531$ — розподіл не відрізняється від нормального ($p > .05$). Оскільки одна зі шкал не відповідає умові

нормальності розподілу, для подальшого порівняльного аналізу доцільно використовувати непараметричні критерії.

Таблиця 4

Описова статистика та перевірка нормальності розподілу шкал REI-20A

Змінна	N	Описова статистика					Критерій Шапіро–Вілка	
		M	Me	SD	Min	Max	W	p
Раціональність	82	3.23	3.10	0.58	2.00	4.70	.954	.005
Досвідність	82	3.14	3.15	0.59	1.70	4.90	.986	.531

Примітка. M - середнє; Me - медіана; SD - стандартне відхилення; Min/Max - мінімальне/максимальне значення; W - статистика критерію Шапіро–Вілка; p- рівень значущості.

У таблиці 4 представлено описову статистику та результати перевірки нормальності розподілу за шкалами опитувальника “Експрес оцінка креативного Я” в перекладі матеріалів методичних рекомендацій Курапов та ін. (2022). Шкала самоефективності має середнє значення $M = 21.50$ при діапазоні від 10 до 29 балів. Шкала ідентичності характеризується дещо нижчими показниками: $M = 18.20$ у діапазоні від 6 до 25 балів. Загальний бал креативного Я становить $M = 3.92$ при діапазоні від 2.00 до 29.00, що вказує на значну варіабельність у вибірці. Для перевірки нормальності розподілу застосовано критерій Шапіро–Вілка. За шкалою самоефективності $W = 0.968$, $p = .039$, отже розподіл статистично значуще відхиляється від нормального ($p < .05$), хоча відхилення є незначним. За шкалою ідентичності $W = 0.970$, $p = .050$, розподіл знаходиться на межі нормальності, що потребує обережності в інтерпретації. Загальний бал креативного Я демонструє виражене відхилення від нормальності: $W = 0.267$, $p < .001$, що свідчить про асиметричний розподіл у вибірці. З

огляду на порушення умови нормальності розподілу в більшості шкал, для подальшого статистичного аналізу доцільно застосовувати непараметричні методи.

Таблиця 5

**Описова статистика та перевірка нормальності розподілу шкал опитувальника
«Експрес-оцінка креативного Я»**

Показник	Шкала		
	Самоефективність	Ідентичність	Креативне Я (загальний бал)
N	82	82	82
M	21.50	18.20	3.92
Me	22.00	19.00	3.69
SD	4.46	3.99	2.89
Min	10	6	2.00
Max	29	25	29.00
W (Шапіро–Вілк)	0.968	0.970	0.267
p (Шапіро–Вілк)	.039	.050	< .001

Примітка. M - середнє; Me - медіана; SD - стандартне відхилення; Min/Max - мінімальне/максимальне значення; W - статистика критерію Шапіро–Вілка; p - рівень значущості.

У Таблиці 6 представлені дані описової статистики загального балу субтесту “Незавершені малюнки” тесту креативності Торренса, а також трьох окремих показників субтесту “Альтернативні використання” Гілфорда (Курапов та ін., 2022). Помітна різниця між середнім і медіаною вказує на певну асиметрію розподілу. В середньому досліджувані генерували 6 альтернативних використань, 4 з яких були суб’єктивно новими, і лише близько 1 ідея була оригінальною щодо групових значень. Відносно низькі значення оригінальності порівняно з іншими критеріями можуть свідчити про те, що учасники генерували переважно типові, а не нестандартні ідеї.

Таблиця 6

Описова статистика та перевірка нормальності розподілу методики Торренса та критеріїв Гілфорда

Показник	Торренс (загальний бал)	Критерії Гілфорда		
		Оригінальність	Гнучкість	Кількість ідей
N	82	82	82	82
M	52.20	1.50	5.09	6.76
Me	50.50	1.00	4.00	6.00
SD	8.58	1.34	3.04	3.86
Min	12.50	0	0	0
Max	70.80	6	14	21
W (Шапіро–Вілк)	0.899	0.878	0.907	0.938
p (Шапіро–Вілк)	< .001	< .001	< .001	< .001

Примітка. M - середнє; Me - медіана; SD - стандартне відхилення; Min/Max - мінімальне/максимальне значення; W - статистика критерію Шапіро–Вілکا; p - рівень значущості.

Для перевірки нормальності розподілу застосовано критерій Шапіро–Вілка. Усі чотири змінні демонструють **статистично значуще відхилення від нормального розподілу** Варто зазначити, що найбільше відхилення від нормальності спостерігається саме за оригінальністю ($W = 0.878$), що узгоджується з характерним для творчих показників правостороннім розподілом, адже більшість респондентів отримують низькі бали, тоді як високі значення трапляються рідко. Отже, з огляду на порушення нормальності у всіх змінних, для подальшого статистичного аналізу використовуватимуться **непараметричні методи**.

3.2 Порівняльний аналіз

Для проведення порівняльного аналізу було проведено порівняння усіх шкал, які були отримані в результаті методик за непараметричним критерієм Манна-Уїтні. Також шкали було розділено за гендерним критерієм задля виявлення відмінностей.

Щодо кореляцій з-поміж шкал методик, субтест “Альтернативне використання” має високі значення кореляцій усіх трьох шкал. Це означає, що всі конструкти в даному тестуванні взаємопов’язані, а отже можна вивести таку закономірність: учасники з високою кількістю згенерованих ідей мають вищі показники новизни, і відповідно, вищий шанс згенерувати оригінальні ідеї.

Т-субшкали образного субтесту Торренса теж демонструють середні та високі рівні кореляцій. Окрім цього, загальний показник креативності за тестом Торренса позитивно пов’язаний з G1 ($r_s=.505, p<.001$), G2 ($r_s=.441, p<.001$) та G1 ($r_s=.366, p<.001$). Тож, можемо стверджувати, що шкали вербальної та невербальної креативності працюють у синтезі між собою. По суті, обидва теста вимірюють конструкт креативності, тож такі кореляції повідомляють про “спільний знаменник”, що стоїть поза ними, незважаючи на суттєво різні види завдань. Також, оригінальність за вербальним субтестом Гілфорда має слабкий позитивний зв’язок зі шкалою самоефективності ($r_s=.314, p<.005$).

Кореляційна матриця в таблиці 7, насамперед, демонструє зв’язок змінної віку, та невербальним креативним показником за Торренсом ($r_s = .602, p < .001$), а також шкалами вербальної креативності G1 ($r_s = .416, p < .001$), G2 ($r_s = .378, p < .001$). Аналогічно, вік позитивно корелював із окремими компонентами креативності. До того ж, самоефективність має слабкий позитивний зв’язок зі шкалами тесту Гілфорда.

Також, позитивний зв’язок було виявлено між віком та раціональним стилем мислення ($r_s = .356, p = .001$). Це свідчить про тенденцію до зростання раціональності з

віком, та відповідає теоретичному обґрунтуванню ролі формальної освіти у формуванні суджень підлітків. Водночас значущого зв'язку між віком та інтуїтивним стилем мислення не було виявлено ($r_s = -.124, p = .271$). Це може вказувати на те, що розвиток інтуїтивного мислення меншою мірою залежить від вікових змін.

Виявлено слабкий позитивний зв'язок між раціональним мисленням та самоефективністю ($r_s = .251, p = .025$), що може означати, що особи з більш вираженим раціональним стилем мислення схильні демонструвати вищий рівень віри у власні можливості. Крім того, раціональність позитивно корелювала зі шкалою Розробленість Т2 ($r_s = .267, p = .017$) та Т4 Опір замиканню ($r_s = .234, p = .037$), однак ці зв'язки мають слабку силу. Проте, це узгоджується з теоретичним твердженням про те, що раціональність, як можливий індикатор конвергентності, спонукає не до генерації ідей, а до більш детальної роботи з наявними стимулами.

Результати аналізу з використанням непараметричного U-критерію Манна-Уїтні за попередніми даними нормальності розподілу виявили відсутність статистично значущих гендерних відмінностей за показниками раціонального стилю ($U = 628, p = .314$) та інтуїтивного стилю мислення ($U = 722, p = .956$). Проте, статистично значущі гендерні відмінності виявились за шкалами Гнучкість ($U = 494, p = .017$) та Кількість ідей ($U = 443, p = .004$). Згідно з описовими статистиками, дівчата продемонстрували вищі середні значення порівняно з хлопцями за показником гнучкості та Генерації ідей ($M = 5.60$ проти $M = 4.11$); ($M = 7.42$ проти $M = 5.36$). Проте, варто враховувати неоднорідність співвідношення хлопців та дівчат, 65% і 35%, що знижує узгодженість отриманих результатів, та потребує більшої кількості респондентів.

Таблиця 7

Кореляційна матриця (rs Спірмена) між показниками методик

Змінна	1	2	3	4	5	6
1. Вік	—					
2. Rtn	0.356**	—				
3. Int	-0.124	-0.151	—			
4. Tor	0.602**	0.199	-0.062	—		
5. G1	0.416**	0.135	0.068	0.505**	—	
6. G2	0.378**	0.159	0.042	0.441**	0.750**	—
7. SE	0.272*	0.251*	0.174	0.057	0.314*	0.267*
8. G3	0.264*	0.097	0.054	0.366**	0.661**	0.881**

Примітка. rs — коефіцієнт кореляції Спірмена; ** — $p < .001$; * — $p < .05$. Rtn — Рациональність; Int — Досвідність; Tor — Торренс (загальний бал); G1 — Оригінальність; G2 — Гнучкість; G3 — Генерація; SE — Самоефективність;

Отже, за результатами кореляційного аналізу та відповідних кореляційних матриць, можна виділити такі закономірності:

По-перше, у підлітків з віком зростає раціональність. Згідно з теоретичним аналізом, це може бути пов'язано з домінуючим шкільним середовищем як одним із факторів таких змін. Інтуїтивність як стиль мислення, як показав аналіз, не залежить від вікових особливостей.

По-друге, з віком підлітки демонструють вищі показники вербальної та невербальної креативності. Це може бути пов'язано з когнітивною структурою вікових змін, проте, це може бути також індикатором більшого прояву творчого потенціалу.

По-третє, творча самоефективність має тенденцію зростати з віком. Ця, та попередня тенденція вказує на те, що зі зростанням віку та окремих аспектів

креативності дещо підвищується впевненість у власних здібностях. Також на це може впливати раціональність мислення.

3.3 Побудова та інтерпретація лінійних та множинних регресій

Отримані дані кореляційного аналізу надали підставу сформуванню предикторної моделі досліджуваних конструктів.

Модель 1. Раціональний стиль мислення є предиктором образної розробленості та деталізації під час творчого процесу.

На основі попередніх кореляцій було проведено лінійний регресійний аналіз для перевірки того, чи раціональний когнітивний стиль виступає предиктором розробленості образної креативності.

Загальна модель демонструє статистично значущий результат. Значення коефіцієнта множинної кореляції становить $R = .292$, що вказує на слабкий, але наявний позитивний зв'язок між раціональним когнітивним стилем і розробленістю образної креативності. Коефіцієнт детермінації $R^2 = .0855$ свідчить, що раціональний стиль пояснює приблизно 8.55% дисперсії розробленості образної креативності. Отже, внесок предиктора є відносно невеликим, однак статистично значущим ($p < 0.05$).

Результати дисперсійного аналізу підтверджують значущість регресійної моделі: $F(1, 78) = 7,30$, $p = 0,008$. Це означає, що модель, яка включає раціональний когнітивний стиль, є значно кращим предиктором рівня розвиненої образотворчої творчості, ніж модель без цього предиктора. Іншими словами, раціональний стиль мислення має статистично значущий зв'язок із кількістю деталей у відповідях на завдання з творчого уявлення.

Аналіз коефіцієнтів регресії Таблиці 8 показав, що зі зростанням інтенсивності раціонального когнітивного стилю зростає й рівень деталізації в образотворчій творчості. Зокрема, збільшення на одну одиницю показника раціонального стилю

пов'язане зі збільшенням деталізації приблизно на 6,01 одиниці, тобто з більшою кількістю деталей у відповідях субтесту “Незавершені малюнки” Торренса.

Таблиця 8

Коефіцієнти регресійної моделі (залежна змінна: Розробленість)

Предиктор	b	SE	t	p
Константа	34.13	7.30	4.67	< .001
Раціональність	6.01	2.22	2.70	.008

Примітка. b - нестандартизований коефіцієнт регресії; SE — стандартна похибка; t — t-статистика; p — рівень значущості.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що раціональний когнітивний стиль є значущим позитивним предиктором розвитку образотворчої креативності. Це підтримує теоретичне обґрунтування того, що раціональний стиль сприяє більш детальному підходу до творчих завдань, ретельнішому плануванню образу, послідовному додаванню деталей до ідей та більш ретельному виконанню малюнків.

Водночас значення R^2 на рівні 0,0855 вказує на те, що раціональний когнітивний стиль пояснює лише частину варіативності в деталізації фігуративної креативності. Отже, хоча цей предиктор є статистично значущим, деталізація творчих відповідей також залежить від інших факторів, які потребують додаткового вивчення.

Модель 2. Раціональний та Інтуїтивний вплив разом є предикторами творчої самоефективності.

Для перевірки можливого спільного впливу раціонального та інтуїтивного стилів мислення на рівень самоефективності було побудовано лінійну регресію з факторами шкал “Раціональний” та “Інтуїтивний” стилів, та самоефективності як залежної змінної. Результати показали, що загальна модель є **статистично значущою** ($F(3,76) = 5.00, p = .003$). Коефіцієнт множинної кореляції становив $R = .406$, що свідчить про помірний

зв'язок між предикторами та залежною змінною. Коефіцієнт детермінації $R^2 = .165$ показав, що модель пояснює 16,5 % дисперсії показника самооефективності, що є досить непоганим значенням, враховуючи ненормальність розподілу та вибірку.

Таблиця 9

**Результати дисперсійного аналізу регресійної моделі (залежна змінна:
самооефективність)**

Джерело	Сума квадратів	df	Середній квадрат	F	p
Раціональність	173	1	173.4	10.12	.002
Досвідність	109	1	109.2	6.38	.014

За результатами аналізу ANOVA в Таблиці 9 чітко бачимо, що раціональний стиль є предиктором творчої самооефективності. Для раціонального когнітивного стилю отримано значення $F = 10.12$, $p = .002$, а для інтуїтивного когнітивного стилю — $F = 6.38$, $p = .014$. Це свідчить про те, що кожен із когнітивних стилів окремо пов'язаний із творчою самооефективністю на статистично значущому рівні.

Таблиця 10

**Результати дисперсійного аналізу регресійної моделі (залежна змінна:
самооефективність)**

Джерело	Сума квадратів	df	Середній квадрат	F	p
Раціональність	173	1	173.4	10.12	.002
Досвідність	109	1	109.2	6.38	.014

При порівнянні двох предикторів раціональний когнітивний стиль має дещо сильніший прогностичний ефект, ніж інтуїтивний стиль, про що свідчать його більший коефіцієнт регресії, вища t-значення та нижче p-значення. Однак обидва предиктори є

статистично значущими та позитивно пов'язані з творчою самоефективністю. Це свідчить про те, що як аналітична, логічна обробка, так і спонтанна, інтуїтивна обробка можуть сприяти впевненості осіб у своїй здатності генерувати творчі ідеї, творчо вирішувати проблеми та успішно виконувати творчі завдання.

Перетин моделі становив $B = 7,03$, при $p = 0,073$, що вказує на те, що він не досяг загальноприйнятого рівня статистичної значущості. Однак перетин не є основним об'єктом інтерпретації в цій моделі; головний акцент робиться на прогностичній ролі раціонального та інтуїтивного когнітивних стилів. Перевірка гіпотез за допомогою тесту Дарбіна-Ватсона не виявила ознак проблемної автокореляції серед залишків.

Модель 3. Взаємодія раціонального та інтуїтивного стилю є значущим предиктором творчої самоефективності.

Для перевірки можливого спільного впливу раціонального та інтуїтивного стилів мислення на рівень самоефективності було проведено множинний регресійний аналіз із включенням ефекту взаємодії шкал раціонального та інтуїтивного мислення REI. Хоча попередні результати показали, що загальна модель є **статистично значущою**, аналіз окремих предикторів продемонстрував, що раціональний стиль мислення не має статистично значущого впливу ($B = 6.01$, $p = .176$); до того ж, інтуїтивний стиль мислення також не є статистично значущим предиктором ($B = 5.79$, $p = .230$); в результаті, взаємодія між раціональним та інтуїтивним стилями мислення не є статистично значущою ($B = -1.15$, $p = .425$). Отже, відсутність статистично значущого ефекту взаємодії свідчить про те, що поєднання високих рівнів раціональності та інтуїтивності **не створює додаткового впливу на рівень самоефективності**.

Таблиця 11

Коефіцієнти моделі взаємодії (залежна змінна: самоефективність)

Предиктор	b	SE	t	p
Константа	-4.47	14.85	-0.301	.764
Раціональність	6.01	4.40	1.367	.176
Досвідність	5.79	4.78	1.211	.230
Раціональність × Досвідність	-1.15	1.43	-0.803	.425

Примітка. b - нестандартизований коефіцієнт регресії; SE - стандартна похибка; t - t-статистика; p - рівень значущості. × - ефект взаємодії предикторів.

Причиною відсутності будь-яких кореляцій є збільшення факторного навантаження на модель, тож недостатня кількість вибірки та неоднорідні результати суттєво вплинули на присутність статистичного ефекту. Проте, відсутність взаємодії шкал раціональності та інтуїтивності в даній моделі не виключає те, що окремо шкали не здійснюють предикторну функцію, адже Модель 2 виявилась робочою. На результат вплинули обмеження самої вибірки, та внутрішньої узгодженості методик.

Перевірка припущення незалежності залишків за критерієм Дарбіна–Уотсона ($DW = 2.11$, $p = .644$) показала відсутність автокореляції, що підтверджує коректність побудованої моделі. Тож, в даному дослідженні мусимо визнати, що ця модель не підтвердилась, проте без суттєвих обмежень, припущення про взаємодію факторів, що традиційно вважаються протилежними, для досягнення максимальної креативності, є теоретично обґрунтованим в сучасній науковій спільноті.

Висновки до розділу 3

У розділі 3 було представлено емпіричний аналіз взаємодії між когнітивно-мотиваційними змінними та показниками дивергентного мислення підлітків. Вибірка складається з 82 респондентів віком від 13 до 17 років, серед яких більшість становили

дівчата. Віковий розподіл вибірки був нерівномірним: найбільшу частку становили 17-річні, тоді як група 13-річних була представлена найменше. Це є суттєвим обмеженням дослідження, оскільки неоднорідність вибірки могла вплинути на загальні статистичні тенденції.

На першому етапі було проведено описовий аналіз основних показників. Самооцінка творчості, заснована на внутрішніх відчуттях та зовнішніх досягненнях, показала переважання середніх оцінок; однак у зовнішньому аспекті було дещо більше крайніх оцінок. Це може свідчити про певну розбіжність між суб'єктивним сприйняттям власного творчого потенціалу та його фактичною або соціально помітною реалізацією.

Важливим практичним результатом цього розділу стала перевірка надійності адаптованої версії методики REI-20A. Початковий аналіз виявив проблеми з внутрішньою узгодженістю окремих пунктів, зокрема на шкалі «досвід/інтуїція». Після перекодування проблемних пунктів REI1, REI14 та REI18 показники надійності обох шкал досягли прийнятного рівня, і це дозволило їх використати для подальшої обробки.

Окрему увагу в розділі було приділено аналізу анкетних питань, які стосувалися самооцінки креативності за двома аспектами: внутрішнім відчуттям власного творчого потенціалу та зовнішніми творчими досягненнями. Отримані результати показали, що більшість респондентів оцінюють свою креативність на середньому рівні. Водночас показник зовнішніх досягнень мав дещо більшу кількість крайніх значень, що може свідчити про нерівномірність можливостей для реалізації творчого потенціалу в підлітковому віці. Така різниця між внутрішньою самооцінкою та зовнішньою реалізацією креативності вказує на важливість урахування не лише об'єктивних результатів творчої діяльності, а й суб'єктивного сприйняття підлітками власних здібностей.

Порівняльний аналіз за допомогою U-критерію Манна–Уїтні не виявив статистично значущих гендерних відмінностей у раціональному та інтуїтивному стилях мислення. Водночас були виявлені значущі відмінності у гнучкості та кількості ідей: дівчата демонстрували вищі середні значення порівняно з хлопцями. Однак ці результати потребують обережної інтерпретації через нерівномірний співвідношення хлопців і дівчат у вибірці.

Кореляційний аналіз не підтвердив прямий зв'язок когнітивних стилів із загальними результатами образного субтесту Торренса та вербальних шкал Гілфорда, проте виявив такі закономірності:

1. Раціональність мислення поступово зростає в підлітковому віці
2. З віком підлітки демонструють вищу здатність до творчого продукування та виконання творчих завдань.
3. Виміри вербальної та невербальної креативності є взаємопов'язаними конструктами загального дивергентного мислення
4. Підлітки з вищою впевненістю у власних творчих можливостях частіше демонструють кращі результати у завданнях на продукування ідей

Регресійний аналіз дозволив з'ясувати прогностичну роль когнітивних стилів.

1) Перша модель показала, що раціональний стиль мислення є статистично значущим позитивним предиктором образної опрацювання у творчих завданнях. Хоча розмір ефекту невеликий, результат підтверджує, що раціональний стиль мислення сприяє деталізації, структуруванню та більш ретельному опрацюванню творчого матеріалу.

2) Друга регресійна модель продемонструвала, що раціональний та інтуїтивний стилі мислення разом є значущими предикторами творчої самоефективності. Обидва когнітивні стилі мали значущий позитивний зв'язок із

самоефективністю, але раціональний стиль продемонстрував дещо сильніший прогностичний ефект. Це свідчить про те, що як аналітична, так і інтуїтивна обробка інформації можуть підтримувати впевненість підлітків у власній здатності виконувати творчі завдання.

3) Третя модель, яка перевіряла ефект взаємодії раціонального та інтуїтивного стилів мислення, не була підтверджена. Водночас перевірка незалежності залишків за допомогою критерію Дарбіна–Ватсона не виявила жодної проблемної автокореляції, що підтверджує валідність побудови моделі.

ОБГОВОРЕННЯ

Креативний потенціал в сучасній науковій спільності залишається актуальним предметом дослідження серед західної тенденції дослідників. Метою нашого дослідження був аналіз ролі когнітивних стилів саме підліткової моделі REI-A (Anthony D, et. al), разом зі шкалою творчої самоефективності в структурі креативності підлітків. Специфіку вивчення даної тематики серед старших школярів зазначили в своїй роботах Zhang et al., R. Beghetto і J. Kaufman та ін. Внаслідок проведення порівняльного, кореляційного та регресійного аналізу в статистичних програмних забезпеченнях Jamovi, R studio, можна підсвітити основні результати. По-перше, загальноприйняті ідеї щодо структури творчості підтвердились. Вербальна та невербальна креативність дійсно входять до поля одного єдиного конструкту, а також можна припускати розвиток цих здібностей в міру розкриття власного креативного потенціалу.

Цікавою виявилась така закономірність приросту раціональності з віком. Тут цікаво розглянути змінні, які за цим можуть стояти. Petrie et. al. (2020) в своїй роботі демонструють сильну залежність креативності від зовнішнього соціального контексту. Можна подискутувати, наскільки контекст шкільного навчання впливає на динаміку змін, які були виявлені в даному дослідженні.

Також, результат побудови регресії раціонального стилю мислення як предиктора образної розробленості та деталізованості окремих стимулів надає підстави перевірити кореляції даного конструкту з конвергентністю мислення, адже теоретично це чудово вписується в модель A. Cropley (2006), який підкреслював, що творчий процес передбачає не лише дивергентне генерування нових ідей, а й конвергентну обробку, пов'язану з їх оцінюванням, уточненням і приведенням до більш завершеної форми. У цьому сенсі раціональність може розглядатися як когнітивний ресурс, що сприяє деталізації, структурованості та доопрацюванню творчого продукту.

Стили мислення як предиктори творчої самоефективності відповідають класичному постулату Бандури (1997) про те, що віра у власну самоефективність передуює творчості. В нашому контексті цікаво глибше дослідити, як стилі мислення, і впевненість у власній здатності “осмислювати” чи “відчувати” конкретно впливає на креативний процес.

Найбільш релевантним практичним аспектом є перспектива подальших досліджень взаємовпливу двох незалежних систем мислення на креативність. Останні роботи Sowden et al., Evans, J. St. B. T. та ін. все більше стверджують про синтез різноманітних систем, та їх роль у процесі формування креативного потенціалу.

Щодо наступних досліджень, варто зазначити обмеженість адаптації методики REI-A20. Хоч і був проведений первинний факторний аналіз, не можна вважати методику повністю адаптованою під українську вибірку підлітків. Шкала “Інтуїтивності” є доволі абстрактною, тож авторський переклад допускає декілька версій її назви, і це потребує виправлення в майбутніх дослідженнях. Обмеженням також полягає у використанні проєктивних методик. Результати продуктивних завдань дивергентного мислення частково залежать від процедури ручного кодування, особливо під час оцінювання оригінальності та переведення сирих балів у стандартизовані показники. Крім цього, неоднорідна, та достатньо обмежена в кількості вибірка могла вплинути на результати статистичної обробки.

Перспектива подальших досліджень також може зосередитись на аспектах обмежень підліткової креативності в умовах недостатньої автономії. Демографічний опитувальник продемонстрував суттєву відмінність графіку розподілу внутрішньої оцінки креативності та зовнішніх досягнень. Це потребує подальшої операціоналізації, та впровадження в загальну структуру креативного потенціалу. Практичне значення такого дослідження полягає в оптимізації соціального середовища підлітків, та зняття

обмежень, з якими вони можуть стикатись при потребі реалізації власного потенціалу. Це підтверджує наявна залежність творчої самоефективності від стилів мислення. Автономія у власному стилі обробки інформації призводить до віри у свої творчі здібності та можливості. Такий напрямок досліджень допоможе культивувати креативну молодь, яка прагне самореалізовуватись у власній творчості.

ВИСНОВКИ

У роботі було здійснено теоретичне та емпіричне дослідження взаємозв'язку когнітивних стилів, творчої самоефективності та креативного потенціалу осіб старшого шкільного віку. Відповідно до поставленої мети, креативний потенціал розглядався не як ізольована здатність до продукування оригінальних ідей, а як багатовимірний конструкт, що включає когнітивно-продуктивний, когнітивно-стильовий і мотиваційно-самооцінний компоненти.

У межах роботи було обґрунтовано значущість старшого шкільного віку як сензитивного періоду для вивчення креативного потенціалу. У цей період активно формуються когнітивні стратегії, здатність до абстрактного мислення, творча ідентичність, саморефлексія та уявлення про власні можливості. Саме тому підлітковий вік є важливим етапом, на якому можна досліджувати не лише наявні творчі прояви, а й передумови їх подальшої реалізації.

Емпіричне дослідження було проведено на вибірці підлітків віком від 13 до 17 років. Важливим результатом стало підтвердження взаємозв'язку між вербальними та невербальними показниками креативності в тестах Торренса і Гілфорда. Найсильнішим зв'язком у дослідженні виявився зв'язок між віком та результатами образного субтесту Торренса ($r_s = .602$, $p < .001$), що свідчить про виражений вплив вікового розвитку на невербальну креативність підлітків. Зв'язок між тестами Торренса та Гілфорда за показником кількості ідей ($r_s = .505$, $p < .001$) підтверджує, що вербальні та невербальні форми дивергентного мислення є проявами єдиного ширшого конструкту креативного потенціалу. Крім того, виявлено позитивний зв'язок між віком та раціональним стилем мислення ($r_s = .356$, $p = .001$), що узгоджується з теоретичними уявленнями про зростання аналітичності в міру формального навчання. Це свідчить про те, що різні форми дивергентного мислення можуть розглядатися як пов'язані прояви ширшого креативного потенціалу.

Окремо було встановлено зв'язок між творчою самоефективністю та показниками вербальної креативності: підлітки з вищим рівнем самоефективності демонстрували вищу оригінальність ($r_s = .314$, $p < .05$) та гнучкість ($r_s = .267$, $p < .05$) у завданнях Гілфорда, тоді як зв'язок із загальною кількістю генерованих ідей не досяг рівня статистичної значущості. Отримані дані дають підстави подальших емпіричних перевірок того, як творча самоефективність не лише відображає суб'єктивне уявлення підлітка про себе як творчу особистість, а й може бути пов'язана з готовністю включатися у творче завдання та підтримувати продуктивність у процесі його виконання.

Регресійний аналіз демонструє, хоч і слабкі, але статистично значущі предикторні властивості раціонального стилю мислення до образної розробленості у творчих завданнях, де модель пояснює 8.55% дисперсії розробленості. Це означає, що схильність до аналітичного, послідовного й контрольованого мислення може сприяти деталізації, структурованості та більш ретельному опрацюванню творчого продукту.

Перспективу практичну, а також матеріал майбутніх досліджень надає модель раціонального та інтуїтивного стилів мислення разом як значущих предикторів творчої самоефективності. Модель пояснює 16.5% дисперсії самоефективності. Це найбільший пояснювальний ефект у дослідженні. Такий результат свідчить про те, що впевненість підлітків у власній здатності виконувати творчі завдання може підтримуватися як аналітичною, так і інтуїтивною обробкою інформації, а не домінантою однієї з систем.

Ефект взаємодії раціонального та інтуїтивного стилів мислення потребує більшої вибірки для підтвердження, так як обмеження даної роботи вплинули на результат множинної регресії.

На нашу думку, потенціал наукової новизни даної теми в українському науковому просторі полягає у повній психометричній адаптації REI-A20 для

українських підлітків, глибшому аналізі взаємодії раціонального та інтуїтивного стилів мислення, а також у вивченні ролі освітнього середовища й автономії підлітків у реалізації їхнього творчого потенціалу. Подальші дослідження можуть також окремо аналізувати, як творча самоефективність пов'язує латентні здібності з реальними творчими досягненнями та які умови сприяють переходу від потенціалу до творчої поведінки.

ПОСИЛАННЯ

1. Гавловська, Н., Рудніченко, Є., та Гарбузюк, О. (2025). Креативність та креативний потенціал: структурно-змістовий аналіз і вплив на інноваційний розвиток. *Modeling the Development of the Economic Systems*, 1, 394–400. <https://doi.org/10.31891/mdes/2025-15-51>
2. Шадріна А. В. (2013). Сутність та структура креативності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 28(81), 351–355. <https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2013/28/57.pdf>
3. Курапов, А. О., Льошенко, О. А., & Волинець, В. О. (2022). *Практикум із загальної психології. Модуль “Уява, емоції, воля”: Методичні рекомендації*. ДІА.
4. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
6. Barbot, B., Besancon, M., & Lubart, T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178–187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005>
7. Barbot, B., & Kaufman, J. C. (2025). PISA 2022 creative thinking assessment: Opportunities, challenges, and cautions. *Journal of Creative Behavior*, 59, Article e70003. <https://doi.org/10.1002/jocb.70003>
8. Beaty, R. E., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2016). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.10.004>
9. Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447–457. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4

10. Boot, N., Baas, M., van Gaal, S., Cools, R., & De Dreu, C. K. W. (2017). Creative cognition and dopaminergic modulation of fronto-striatal networks: Integrative review and research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 78, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.04.007>
11. Bruner, J. S. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Harvard University Press.
12. Corazza, G. E., & Glăveanu, V. P. (2020). Potential in creativity: Individual, social, material perspectives, and a dynamic integrative framework. *Creativity Research Journal*, 32(1), 81–91. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1712161>
13. Cramond, B. (2008). Creativity. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (Vol. 1, pp. 205–209). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412971959.n77>
14. Cropley, A. J. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_13
15. Dai, D. Y., & Shen, J. L. (2008). Cultivating creative potential during adolescence: A developmental and educational perspective. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 18(1), 83–92.
16. De Neys, W. (2023). Advancing theorizing about fast-and-slow thinking. *Behavioral and Brain Sciences*, 46, Article e111. <https://doi.org/10.1017/S0140525X2200142X>
17. De Neys, W. (2021). On dual- and single-process models of thinking. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1412–1427. <https://doi.org/10.1177/1745691620964172>
18. Denes-Raj, V., & Epstein, S. (1994). Conflict between intuitive and rational processing: When people behave against their better judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 819–829. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.819>
19. Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11(6), 1011–1026. <https://doi.org/10.3758/BF03196731>

20. Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49(8), 709–724. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.709>
21. Epstein, S. (2014). *Cognitive-experiential theory: An integrative theory of personality*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199927555.001.0001>
22. Epstein, S., & Epstein, M. L. (2016). An integrative theory of psychotherapy: Research and practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, 26(2), 116–128. <https://doi.org/10.1037/int0000032>
23. Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V., & Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive–experiential and analytical–rational thinking styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 390–405. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.390>
24. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
25. Evans, J. St. B. T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255–278. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629>
26. Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co. <https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>
27. Gaspar de Matos, M. (2025). Creative self-efficacy, academic performance and the 5Cs of positive youth development in Spanish undergraduates. *Journal of Intelligence*, 13(9), Article 120. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13090120>
28. Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2021). Creativity: A historical perspective. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Creativity: An introduction* (pp. 1–16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108776721.002>
29. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0010855>

30. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
31. Haase, J., Hoff, E. V., Hanel, P. H. P., & Innes-Ker, Å. (2018). A meta-analysis of the relation between creative self-efficacy and different creativity measurements. *Creativity Research Journal*, 30(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1411436>
32. Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2017). The Four C model of creativity: Culture and context. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 15–36). Palgrave Macmillan.
33. He, W., & Wong, W.-C. (2025). From perceived school climate to creativity performance: The serial multiple mediation of creative self-efficacy and creativity motivation. *Journal of Creative Behavior*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/jocb.70045>
34. Holzman, P. S., & Klein, G. S. (1954). Cognitive system principles of leveling and sharpening. *Journal of Personality*, 23(1), 105–122.
35. Jauk, E., Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2014). The road to creative achievement: A latent variable model of ability and personality predictors. *European Journal of Personality*, 28(1), 95–105. <https://doi.org/10.1002/per.1941>
36. Karwowski, M. (2016). The dynamics of creative self-concept: Changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. *Creativity Research Journal*, 28(1), 99–104. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125254>
37. Karwowski, M., Gralewski, J., & Szumski, G. (2015). Teachers' effect on students' creative self-concept is moderated by students' gender. *Learning and Individual Differences*, 44, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.001>
38. Karwowski, M., Lebeda, I., & Wiśniewska, E. (2018). Measuring creative self-efficacy and creative personal identity. *International Journal of Creativity & Problem Solving*, 28(1), 45–57.

39. Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2019). Creative behavior as agentic action. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(4), 402–415. <https://doi.org/10.1037/aca0000190>
40. Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
41. Kenett, Y. N. (2024). The role of knowledge in creative thinking. *Creativity Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2322858>
42. Klein, G. S. (1951). A personal world through perception. In R. R. Blake & G. V. Ramsey (Eds.), *Perception: An approach to personality* (pp. 328–355). Ronald Press.
43. Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133(3), 464–481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.3.464>
44. Lieberman, M. D. (2007). Social cognitive neuroscience: A review of core processes. *Annual Review of Psychology*, 58, 259–289. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085654>
45. Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 41–51.
46. Maslow, A. H. (1959). Creativity in self-actualizing people. In H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation* (pp. 83–95). Harper & Row.
47. Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232. <https://doi.org/10.1037/h0048850>
48. Menninger, K. A. (1958). Theory of psychoanalytic technique. *The Psychoanalytic Quarterly*, 27(1), 1–32.
49. OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>

50. Pacini, R., & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(6), 972–987. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.972>
51. Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
52. Rapaport, D. (1960). *The structure of psychoanalytic theory: A systematizing attempt*. International Universities Press.
53. Richards, R. (Ed.). (2007). *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11595-000>
54. Runco, M. A. (2017). Comments on where the creativity research has been and where is it going. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 308–313. <https://doi.org/10.1002/jocb.189>
55. Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
56. Runco, M. A., & Acar, S. (2019). Divergent thinking. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 224–253). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.013>
57. Runco, M. A., & Albert, R. S. (2010). Creativity research: A historical view. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 3–19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.003>
58. Russ, S. W. (1996). Development of creative processes in children. In M. A. Runco (Ed.), *Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues* (pp. 31–54). Jossey-Bass.

59. Said-Metwaly, S., Fernández-Castilla, B., Kyndt, E., Van den Noortgate, W., & Barbot, B. (2021). Does the fourth-grade slump in creativity actually exist? A meta-analysis of the development of divergent thinking in school-age children and adolescents. *Educational Psychology Review*, 33(1), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09547-9>
60. Satpute, A. B., & Lieberman, M. D. (2006). Integrating automatic and controlled processing into neurocognitive models of social cognition. *Brain Research*, 1079(1), 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.01.005>
61. Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195161649.001.0001>
62. Shirzadifard, M., Shahghasemi, E., Hejazi, E., Naghsh, Z., & Ranjbar, G. (2018). *Psychometric properties of Rational-Experiential Inventory for adolescents*. *SAGE Open*, 8(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244018767219>
63. Simonton, D. K. (2013). Creative thought as blind variation and selective retention: Why creativity is inversely related to sightedness. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 33(4), 253–266. <https://doi.org/10.1037/a0030705>
64. Sowden, P. T., Pringle, A., & Gabora, L. (2015). The shifting sands of creative thinking: Connections to dual-process theory. *Thinking & Reasoning*, 21(1), 40–60. <https://doi.org/10.1080/13546783.2014.885464>
65. Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
66. Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.
67. Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925>

68. Sternberg, R.J. & Zhang, Li-Fang. (2014). Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles. 10.4324/9781410605986.
69. Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137–1148. <https://doi.org/10.5465/3069429>
70. Tierney, P., & Farmer, S. M. (2011). Creative self-efficacy development and creative performance over time. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 277–293. <https://doi.org/10.1037/a0020952>
71. Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms and technical manual*. Personnel Press.
72. Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual. Research Edition. Verbal Tests, Forms A and B; Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.
73. Urban, K., & Urban, M. (2025). Metacognition and motivation in creativity: Examining the roles of self-efficacy and values as cues for metacognitive judgments. *Metacognition and Learning*, 20, Article 16. <https://doi.org/10.1007/s11409-025-09421-5>
74. Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2022). Creative self-efficacy scale for children and adolescents (CASES): A development and validation study. *International Journal of Psychological Research*, 15(1), 55–69. <https://doi.org/10.21500/20112084.5410>
75. Witkin, H. A., Dyk, R. B., Goodenough, D. R., & Karp, S. A. (1962). *Psychological differentiation: Studies of development*. Wiley.
76. Zhang, L. F. (2004). Field-dependence/independence: Cognitive style or perceptual ability? — Validating against thinking styles and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 37(6), 1295–1311. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.12.015>

77. Zhang, L.F., & Postiglione, G. A. (2001). Thinking styles, self-esteem, and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1333–1346. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00227-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00227-0)
78. Zielińska, A., Lebuda, I., & Karwowski, M. (2024). On the relationship between creative potential and creative achievement: Challenges and future directions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 18(1), 3–14. <https://doi.org/10.1037/aca0000590>

ДОДАТКИ

Додаток А

Малюнковий субтест Торренса

 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____
 5. _____	 6. _____
 7. _____	 8. _____
 9. _____	 10. _____

*Інструкція до тесту Гілфорда***3. Субтест “Альтернативне використання”.**

Інструкція: Придумайте альтернативні варіанти використання такого звичного предмету, як чашка. Запишіть ці варіанти. На це завдання у Вас є 3 хвилини. Використовуйте ту мову, на якій ви могли б придумати якомога більше слів.

Авторський переклад методики REI-20A**Опитувальник раціонально-досвідного мислення для підлітків (REI-A20)**

Інструкція: Будь ласка, скористайтесь наступною шкалою, щоб відповісти на ці запитання.

зовсім неправда — цілком правда 1 2 3 4 5

1. *Ретельно обмірковувати речі – це не моя сильна сторона.*
2. *Інтуїція може бути дуже корисним способом вирішення проблем.*
3. *Мені не подобається багато думати.*
4. *Покладання на внутрішні відчуття (інтуїцію) зазвичай добре допомагає мені вирішувати життєві проблеми.*
5. *Я не дуже добре вирішую задачі, які потребують ретельного логічного аналізу.*
6. *Я схильний(-а) керуватися серцем у своїх вчинках.*
7. *Мені подобаються інтелектуальні випробування.*
8. *Я думаю, що бувають моменти, коли варто покладатися на власну інтуїцію.*
9. *Мені подобається розв'язувати задачі, які вимагають серйозного обмірковування.*
10. *Я майже ніколи не помиляюся, коли слухаю свої найглибші внутрішні відчуття, щоб знайти відповідь.*
11. *Я не дуже добре розбираюся у складних задачах.*
12. *Я часто керуюся інстинктами, коли вирішую, як діяти.*
13. *Я не дуже аналітично мислю.*
14. *Я не вважаю, що варто покладатися на інтуїцію при ухваленні важливих рішень.*
15. *Я намагаюся уникати ситуацій, які вимагають глибокого обмірковування чогось.*
16. *Я довіряю своїм першим відчуттям щодо людей.*
17. *Думати – це не те, що я вважаю приємним заняттям.*
18. *Я думаю, що приймати важливі рішення на основі почуттів нерозумно.*
19. *У мене логічний склад розуму.*
20. *Коли йдеться про довіру до людей, я зазвичай можу покладатися на свою інтуїцію.*

Бланк методики “Експрес оцінка креативного “Я””

Інструкція: нижче представлені твердження, які люди використовують для опису себе. Оберіть та обведіть ту міру, наскільки представлені твердження стосуються саме Вас.

Варіанти відповіді:

А) Абсолютно ні

Б) мабуть ні

Г) ні так, ні ні

Д) мабуть так

Е) абсолютно точно

(1) я думаю, що я творча людина

(2) моя творчість важлива для того, щоб бути ким я є

(3) я знаю, що можу ефективно вирішувати навіть складні проблеми

(4) я довіряю своїм творчим здібностям

(5) моя уява та винахідливість відрізняють мене від моїх друзів

(6) Багато разів я доводив, що можу впоратися зі складними ситуаціями

(7) для мене важливо бути творчою людиною

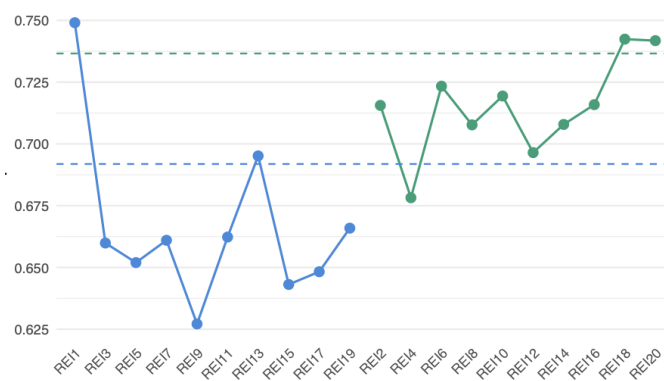
(8) я впевнений, що можу впоратися з проблемами, які вимагають творчого мислення

(9) я вмію пропонувати оригінальні рішення проблем

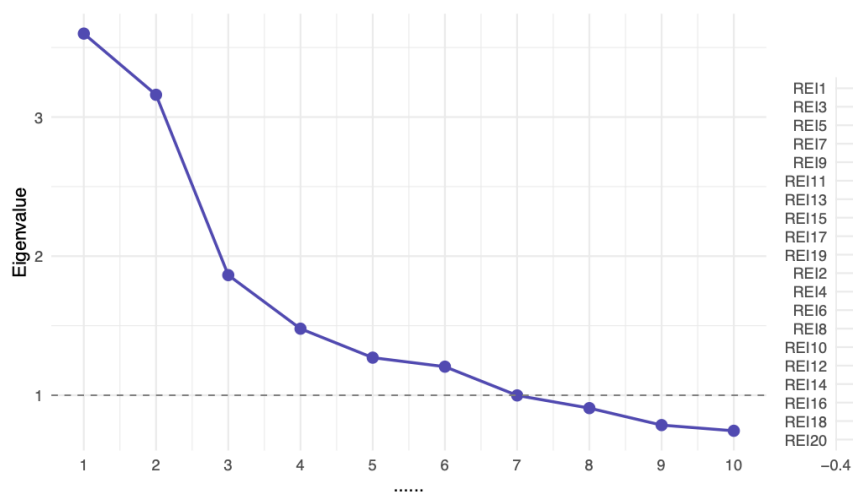
(10) Творчість є важливою частиною мене

(11) винахідливість — це важлива для мене риса

Графіки статистичної перевірки валідності опитувальника REI-A20



Графік 1. α Кронбаха при видаленні окремих питань шкали



Графік 2. Критерій Кайзера, факторе навантаження