

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
Г.С. СКОВОРОДИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КИСЕЛЬОВ КОСТЯНТИН СЕРГІЙОВИЧ

УДК: 155.25+159.9.072

ДИСЕРТАЦІЯ

РЕГУЛЯТИВНІ ЧИННИКИ ДИНАМІКИ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ

НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

спеціальність 053 – Психологія

05 – Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ К. С. Кисельов

Науковий керівник Саврасов Микола Володимирович, кандидат психологічних
наук, доцент

Харків – 2021

АНОТАЦІЯ

Кисельов К. С. Регулятивні чинники динаміки креативності особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі навчальної діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, 2021.

У дисертації представлено аналіз науково-теоретичних концепцій і сучасних методологічних підходів до вивчення проблеми психологічної динаміки креативності особистості майбутнього вчителя початкових класів, визначено та описано її психологічні чинники, розкрито сутність та важливі психологічні особливості даних явищ. Креативність виступає цілісним системним утворенням, що сприяє самореалізації майбутнього вчителя та його особистісно-професійній адаптації.

Визначено наукову новизну та теоретичну значущість наукової праці, які полягають у тому, що:

вперше:

- визначено регулятивні предиктори креативності особистості майбутніх учителів початкової школи, серед яких провідними є імпліцитні теорії креативності, художньо-естетичні потреби та мотивація оволодіння професією;

- визначено динаміку та структуру креативності особистості майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання у вищій школі;

розширено уявлення про:

- типологію креативності особистості у студентському віці через встановлення її профілів у майбутніх учителів початкових класів на різних етапах професійної підготовки;

- можливості психологічного супроводу процесу розвитку креативності особистості у студентському віці для оптимізації їх подальшої професійної адаптації;

- регулятивні кореляти креативності особистості вчителя початкових класів, серед яких найбільш значущими є зв'язки із самооцінкою креативності, емоційністю, вольовими якостями готовності до ризику та завзятості, актуалізацією соціальних потреб;

дістала подальшого розвитку:

- система знань про психологічні засоби розвитку креативності особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані психологічною службою ЗВО для створення умов ефективного розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів з урахуванням виявлених закономірностей її динаміки у процесі навчальної діяльності, а також при розв'язанні проблеми самореалізації майбутніх педагогів, поліпшення їх професійної адаптації, особистісного та професійного зростання тощо. Розроблена тренінгова програма розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи може бути використана для підвищення рівня успішності їх подальшої професійної діяльності за рахунок впливу на неї розвиненої креативності (за рахунок оптимізації значень когнітивних, емоційно-вольових, мотиваційних показників та компонентів смислової сфери особистості студента).

Матеріали дослідження та його результати можуть бути використані у викладанні дисциплін «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Основи психодіагностики», «Психологія вищої школи», «Психологія професійної діяльності вчителя» для студентів психологічних та педагогічних спеціальностей.

У процесі реалізації теоретико-методологічної складової дослідження креативність загалом вбачається як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати творчі проблемні ситуації, слід зазначити, що її провідним параметром є оригінальність, яка пов'язана з іншими не менш важливими характеристиками креативності – здатністю до швидкого генерування ідей (швидкість), здатність їх деталізовано розробляти (розробленість), здатність не повторюватись у сталому і тривалому продукуванні ідей (супротив замиканню), здатність до переключення у різних

категоріях ідей (гнучкість), здатність до абстрактного відходу від безпосередньої дії стимулу у творчій діяльності, метафоричність (абстрактність назви).

У результаті теоретичного аналізу було показано, що креативність учителя є обов'язковою інтегральною характеристикою цілісної особистості педагога, яка зумовлена певними психолого-педагогічними умовами та високим рівнем сформованості фахових та особистісних якостей, які розвивається впродовж всієї педагогічної діяльності і є вирішальним чинником професійного зростання. Креативність особистості студента-педагога разом з іншими видами активності особистості майбутнього учителя є необхідною умовою інтеграції всіх етапів і рівнів психічної активності, виступаючи механізмом формування структури особистості як єдиної функціонально-динамічної системи та забезпечуючи успішну реалізацію навчально-професійної діяльності.

За результатами емпіричного аналізу було визначено, що у студентів протягом навчання у виші спостерігається негативна динаміка невербальної креативності за більшістю її параметрів (швидкості, оригінальності, гнучкості) та відсутність будь-якої динаміки у вербальній креативності, окрім її зростання за параметром розробленості.

Типологічний аналіз креативності, здійснений на трьох курсах навчання, дав змогу говорити про загалом позитивні тенденції у становленні вербальної креативності студентів, адже у студентів першого курсу у двох профілях рівень образної креативності загалом перевищує вербальну, а у профілях студентів третього і п'ятого курсу співвідношення образної та вербальної креативності змінюється на користь останньої.

Визначено факторну структуру креативності студентів, які оволодівають професією учителя початкових класів, яка має специфіку в залежності від етапу навчання. На початку навчання у виші креативність відрізняється дифузністю зв'язків та домінуванням прояву окремих креативних здатностей – оригінальності у генерації ідей та гнучкості у створенні творчих продуктів. Показано, що починаючи з третього курсу відбувається інтеграція якостей та здатностей окремо вербальної та невербальної креативності. Ця тенденція зберігається до п'ятого

курсу, причому внутрішні зв'язки у межах факторів стають міцнішими.

Емпіричним шляхом встановлено, що серед когнітивних корелят креативності студентів на усіх курсах навчання найбільш значущим є зв'язок із імпліцитними теоріями креативності, які в свою чергу позитивно позначаються на когнітивному індексі самооцінки креативності.

Виявлено, що з мірою включеності студентів до навчально-професійної діяльності у ЗВО у них зростає значущість емоційних характеристик особистості у функціонуванні та розвитку креативності, оскільки від курсу до курсу зростає кількість статистично значимих зв'язків між показниками емоційності та креативності.

Показано, що кількість та міцність зв'язків між мотиваційною сферою особистості майбутніх учителів початкових класів та їх креативність прямо пропорційно зростає з мірою включеності у навчально-професійну діяльність: від курсу до курсу зростає кількість кореляцій між вербальною та невербальною креативністю та показниками вмотивованості на навчально-професійну діяльність.

Емпірично виявлено, що вольові якості відіграють амбівалентну роль у розвитку креативності студентів. Починаючи з третього курсу сила і розгалуженість зв'язків зростає, відбувається поляризація впливу вольових якостей на креативність – соціальна сміливість, завзятість та організованість мають позитивний зв'язок із вербальною креативністю, а імпульсивність та готовність до ризику – позитивний зв'язок із невербальною креативністю.

Доведено, що емоційні, когнітивні, мотиваційні та вольові регулятори виявляються дієвими чинниками розвитку креативності лише для двох з шести компонентів – для компоненту здатності до генерації ідей на першому курсі та для компоненту невербальної креативності на п'ятому курсі. Для складових креативності на третьому курсі побудувати регресійне рівняння не вдалось.

Показано, що найбільш значущими регулятивними предикторами здатності до генерації оригінальних творчих ідей є уявлення першокурсників про те, що вони можуть розвивати власну креативність та творчі здібності, переконаність у

тому, що вони спроможні поліпшити свою здатність до продуктивної творчої діяльності, а також спрямованість на діяльність, на справу, в яку вони залучені. Отже, якщо для студентів провідна діяльність – навчально-професійна, то налаштованість на успішне її здійснення буде позитивно позначатись на розвиткові здатності до генерації оригінальних творчих ідей. Найбільш значущими регулятивними предикторами невербальної креативності є естетична спрямованість п'ятикурсників, прагнення до реалізації художньо-естетичної діяльності у творчій професійній діяльності, а також рефлексивність як прояв низької імпульсивності та вмотивованість на оволодіння знаннями (внутрішній мотив навчально-професійної діяльності).

У результаті формувального експерименту доведено, що тренінгова програма з розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи, яка містить мотиваційний, креативнісний, регулятивний та рефлексивний блоки, є дієвою та спричиняє статистично значуще зростання показників вербальної та невербальної креативності у студентів.

Розроблена тренінгова програма представлена трьома етапами, які містять чотири змістові блоки – мотиваційний, креативнісний, регулятивний та рефлексивний. Основний етап програми реалізувався через регулятивний блок, на якому формувались здатності до саморегуляції психічних станів та діяльності, та креативнісний блок, представлений трьома стадіями, на першій з яких відбувався розвиток невербальної креативності, на другій – розвиток вербальної креативності, а на третій – формування здатності до розв'язання творчих проблем у групі. Впровадження тренінгової програми мало позитивний вплив на розвиток усіх показників вербальної та невербальної креативності студентів – майбутніх вчителів початкової школи.

Ключові слова: особистість, творчість, вербальна та образна креативність, динаміка, педагог, майбутній вчитель початкових класів, студент, навчання, професійна підготовка, регулятивні предиктори.

ABSTRACT

Kiselyov K.S. Regulative factors of creativity dynamics of the future teacher of elementary school in the process of educational activity. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the degree of a Doctor of Philosophy in Specialty 053 – Psychology. – State Higher Educational Institution «Donbass State Pedagogical University», H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, 2021.

The dissertation presents an analysis of scientific and theoretical concepts and modern methodological approaches to studying the problem of psychological dynamics of creativity of the future primary school teacher, identifies and describes its psychological factors, reveals the essence and important psychological features of these phenomena. Creativity is a holistic system of education, which contributes to the self-realization of the future teacher and his personal and professional adaptation.

The scientific novelty and theoretical significance of scientific work are determined, which consist in the fact that:

for the first time:

- regulatory predictors of personality creativity of future primary school teachers are identified, among which the leading ones are implicit theories of creativity, artistic and aesthetic needs and motivation to master the profession;
- the dynamics and structure of personality creativity of future primary school teachers in the process of higher education are determined;

expanded understanding of:

- typology of personality creativity in student age through the establishment of its profiles in future primary school teachers at different stages of training;
- possibilities of psychological support of the process of development of personality creativity in student age to optimize their further professional adaptation;
- regulatory correlates of creativity of the personality of the primary school teacher, among which the most significant are the connections with self-assessment of creativity, emotionality, volitional qualities of readiness for risk and perseverance, actualization of social needs;

received further development:

- a system of knowledge about the psychological means of developing the creativity of the personality of the future primary school teacher.
- ways to optimize the structural and dynamic determinants of creativity of students – future primary school teachers.

The practical significance of the study is that the results can be used by the psychological service of high school to create conditions for effective development of creativity of future primary school teachers, taking into account the identified patterns of its dynamics in the learning process, as well as solving the problem of self-realization, professional adaptation, personal and professional growth, etc. The developed training program for the development of creativity of future primary school teachers can be used to increase the success of their further professional activities by influencing its developed creativity (by optimizing the values of cognitive, emotional, motivational indicators and components of the semantic sphere of the student's personality).

The materials of the research and its results can be used in teaching the disciplines "Age Psychology", "Pedagogical Psychology", "Fundamentals of Psychodiagnostics", "Psychology of Higher Education", "Psychology of Teacher's Professional Activity".

In the process of implementing the theoretical and methodological component of the study, creativity is generally seen as the ability to generate unusual ideas, deviate from traditional thinking patterns, quickly solve creative problem situations, it should be noted that its leading parameter is originality, which is associated with other important characteristics of creativity – the ability to quickly generate ideas (speed), the ability to develop them in detail (development), ability not to repeat in constant and long production of ideas (against closure), ability to switch in different categories of ideas (flexibility), ability to abstract departure from direct action of stimulus in creative activity, metaphoricalness (abstractness of name).

Theoretical analysis showed that teacher's creativity is a mandatory integral characteristic of the holistic personality, which is due to certain psychological and

pedagogical conditions and a high level of professional and personal qualities that develop throughout teaching and is a decisive factor in professional growth. Creativity of the student-teacher's personality together with other types of activity of the future teacher's personality is a necessary condition of integration of all stages and levels of mental activity, acting as a mechanism of formation of personality structure as a single functional-dynamic system.

According to the results of empirical analysis, it was determined that students during higher education have a negative dynamics of nonverbal creativity in most of its parameters (speed, originality, flexibility) and the absence of any dynamics in verbal creativity, except for its growth in the parameter of elaboration.

Typological analysis of creativity, carried out in three courses, allowed to talk about generally positive trends in the formation of verbal creativity of students, because first-year students in two profiles the level of figurative creativity generally exceeds verbal, and in third and fifth year profiles creativity changes in favor of the latter.

The factor structure of creativity of students has specifics depending on the stage of study. At the beginning of higher education, creativity is characterized by diffuse connections and dominance of the manifestation of individual creative abilities – originality in the generation of ideas and flexibility in creating creative products. It is shown that starting from the third year there is an integration of qualities and abilities of separate verbal and nonverbal creativity. This trend continues until the fifth year, and the internal connections within the factors become stronger.

It is determined that among the cognitive correlations of students' creativity in all courses of study the most significant is the connection with implicit theories of creativity, which in turn have a positive effect on the cognitive index of self-esteem of creativity.

It was found that as students become involved in educational and professional activities, the importance of emotional characteristics of the individual in the functioning and development of creativity increases, as the number of statistically significant correlations between indicators of emotionality and creativity increases. It is shown that the number and strength of correlations between the motivational sphere of

personality of future primary school teachers and their creativity increases in direct proportion to the degree of involvement in educational and professional activities: from course to course the number of correlations between verbal and nonverbal creativity professional activity increases.

It has been empirically found that volitional qualities play an ambivalent role in the development of students' creativity. From the third year onwards, the strength and ramifications of relationships increase, the influence of volitional qualities on creativity is polarized – social courage, perseverance and self-organization have a positive correlation with verbal creativity, and impulsivity and risk-taking – a positive correlation with nonverbal creativity.

It has been proven that emotional, cognitive, motivational and volitional regulators are effective factors in the development of creativity for only two of the six components – for the component of the ability to generate ideas in the first year and for the component of nonverbal creativity in the fifth year. It was not possible to construct a regression equation for the components of creativity in the third year.

It was shown that the most significant regulatory predictors of the ability to generate original creative ideas is the idea that they can develop their own creativity and creativity, confidence that they are able to improve their ability to productive creative activity, as well as focus on activities, on business in which they are involved. Thus, if the leading activity for students is educational and professional, then the attitude to its successful implementation will be positively reflected in the development of the ability to generate original creative ideas. The most significant regulatory predictors of nonverbal creativity of fifth-year students are the aesthetic orientation, the desire to implement artistic and aesthetic activities in creative professional activities, as well as reflexivity as a manifestation of low impulsivity and motivation to master knowledge (internal motive).

As a result of the formative experiment it was proved that the training program for the development of creativity of future primary school teachers, which contains motivational, creative, regulatory and reflective blocks, is effective and causes a statistically significant increase in verbal and nonverbal creativity in students.

The developed training program is presented in three stages, which contain four content blocks – motivational, creative, regulatory and reflective. The main stage of the program was implemented through a regulatory unit, which formed the ability to self-regulate mental states and activities, and a creative unit, represented by three stages, the first of which was the development of nonverbal creativity, the second – the development of verbal creativity, and the third – the ability to solving creative problems in a group. The introduction of the training program had a positive impact on the development of all indicators of verbal and nonverbal creativity of students – future primary school teachers.

Keywords: personality, creativity, verbal and figurative creativity, dynamics, pedagogue, future primary school teacher, student, education, professional training, regulatory predictors.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Кисельов К. Теоретичні засади дослідження креативності майбутнього педагога у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв, 2016. № 1 (16). С. 82–85.

2. Саврасов М. В., Кисельов К. С. Психологічні характеристики творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків, 2017. Вип. 57. С. 272–281.

3. Кисельов К., Саврасов М., Фомічова Ю. Теоретичні аспекти творчого розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв, 2017. № 1 (17). С. 78–81.

4. Кисельов К. Інтелект та креативність різних модальностей у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв, 2017. № 2 (18). С. 92–96.

5. Кисельов К. С. Вербальна та образна креативність у структурі майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. Т. 2. № 2. С. 46–50.

6. Саврасов М. В., Кисельов К. С. Креативність особистості майбутнього вчителя початкових класів як запорука його професійної адаптації. *Теорія і практика сучасної психології* : Збірник наукових праць. Запоріжжя, 2018. № 6. С.152–156.

7. Саврасов М. В., Кисельов К. С. Психологічна динаміка образної креативності майбутнього вчителя гуманітарного профілю. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків, 2020. Вип. 63. С. 94–106.

8. Кисельов К. С., Саврасов М. В. Психологічна регуляція динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи. *Knowledge, Education, Law,*

Management. 2020. № 5 (33). P. 83–90.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Кисельов К. С., Шайда Н. П., Шайда О. Г. Психологічне забезпечення розвитку професійного мислення майбутніх фахівців. *Особливості психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві* : Матеріали Всеукр. міжвуз. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Слов'янськ, 17 березня 2016 р.). Слов'янськ, 2016. С. 150–153.

10. Кисельов К. С. Особливості розвитку мислення студентської молоді. *Проблеми та перспективи соціально-економічного розвитку територій* : тези Міжнар. наук.-практ. конф. (Ополе, 11-14 листопада 2016 р.). Ополе, 2016. С.191–193.

11. Кисельов К. С. Креативність особистості майбутнього вчителя початкової школи: план та програма психологічного дослідження. *Харківський осінній марафон психотехнологій*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 28.10.2017 року) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г. С. Сковороди [та ін.]. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2017. С. 210–211.

12. Кисельов К. С. Основні психологічні параметри креативності особистості майбутнього педагога. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика*: матеріали між нар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 28-29 вересня 2018 р.). Київ, 2018. С. 159–161.

13. Кисельов К. С. Креативність як складова професійно-адаптаційного потенціалу особистості майбутнього вчителя початкових класів. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities* : II International scientific conference proceedings, (Kaunas, February 22th, 2019). Kaunas: Izdevniecība «Baltija Publishing», P. 83–85.

14. Кисельов К. С. Програма дослідження психологічних чинників динаміки креативності майбутніх вчителів початкових класів. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 6-7 грудня 2019 р.). Київ, 2019. С. 127–131.

15. Кисельов К. С., Саврасов М. В. Психологія креативності музично-

педагогічної діяльності: окремі питання теорії та методології дослідження. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: III International scientific conference proceedings* (Kaunas, February 21th, 2020). Kaunas: Izdevniecība «Baltija Publishing». P. 74–78.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

16. Shayda O., Kiselev K., Pitkevich V. Psychological features of development of the creative personality (Психологічні особливості розвитку креативності особистості). *Transformations in Contemporary Society: Social Aspects. Monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. PP. 79–83; ISBN 978-83- 62683-95-6 (укр.)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ	
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ	
ДІЯЛЬНОСТІ.....	
1.1. Креативність особистості як психологічна проблема.....	24
1.2. Психологічна характеристика креативності педагога.....	38
1.3. Креативність майбутнього вчителя початкової школи як запорука його професійної адаптації та самореалізації.....	44
Висновки до першого розділу.....	53
РОЗДІЛ 2. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ,	
ТИПОЛОГІЇ ТА РЕГУЛЯТИВНИХ ЧИННИКІВ ДИНАМІКИ КРЕАТИВНОСТІ	
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	
2.1. Структура і процедура емпіричного дослідження регулятивних чинників креативності особистості майбутнього вчителя початкової школи.....	56
2.2. Динаміка показників креативності майбутніх учителів початкових класів у процесі навчальної діяльності у вищій школі.....	67
2.3. Типологічні особливості креативності майбутніх учителів початкових класів.....	78
2.4. Факторна структура і психологічні кореляти креативності майбутніх учителів початкової школи.....	82
2.4.1. Структура креативності майбутніх учителів початкової школи.....	82
2.4.2. Когнітивна регуляція креативності майбутніх учителів початкової школи.....	86

2.5. Регулятивні предиктори креативності майбутніх учителів початкових класів.....	90
2.5.1. Емоційні регулятори креативності студентів.....	90
2.5.2. Мотиваційні регулятори креативності студентів.....	94
2.5.3. Вольові регулятори креативності студентів.....	99
2.5.4. Аналіз регулятивних предикторів креативності майбутніх учителів початкових класів.....	102
Висновки до другого розділу.....	106
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	109
3.1 Теоретико-методологічні засади розвитку креативності.....	109
3.2 Характеристика тренінгової програми з розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи.....	122
3.3 Результати перевірки ефективності тренінгової програми з розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів.....	149
Висновки до третього розділу.....	172
ВИСНОВКИ.....	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ.....	178
ДОДАТОК.....	198

ВСТУП

Актуальність теми. У процесі становлення наукової картини світу феномен креативності знаходить собі місце практично у всіх філософських, психологічних системах як один з найцікавіших та одночасно суперечливих наукових феноменів. Це пов'язано перш за все із принципово різними категоріальними підходами до детермінації цього явища, різноманітням його теоретичних та прикладних відображень у науці та практиці, наявністю широкого кола подекуди суперечливих алгоритмів його функціонування..

Аналіз значної кількості робіт в даній царині та погляд на підняті у них проблеми з позиції сучасних теорій здібностей та обдарованості (Д. Б. Богоявленська, О. В. Брушлинський, Ю. Б. Гіппенрейтер, В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, О. І. Савенков, Б. М. Теплов, О. О. Щербакова) дає змогу виокремити певний клас психічних явищ – творчих здібностей особистості. У закордонній психології аналогічний за змістом прошарок наукових явищ більш відомий під назвою креативності, де він вивчається переважно у прикладних аспектах (Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, С. Медник, Е. Торренс, Л. Термен, М. Воллах, Н. Коган, П. Вернон, К. Тейлор). У вітчизняній психології така сучасна дефініція набула застосування переважно наприкінці минулого – початку поточного століття, їй приділяють значну увагу вітчизняні психологи С. Д. Максименко, В. В. Кліменко, Т. Б. Хомуленко, С. К. Шандрук; у пострадянській психології креативність досліджувалася А. М. Вороніним, В. М. Дружиніним, Є. П. Ільїним, Н. В. Хазратовою. Різними дослідниками у різних системах понять досліджувалися переважно зв'язки креативності та мотиваційних процесів, креативності та інтелектуальних явищ, креативності та навчованості. Креативність вчителів та студентів-педагогів досліджувалися В. І. Андрєєвим, О. М. Грек, Є. В. Заїкою, М. А. Кузнецовим, М. В. Саврасовим, С. М. Сімоненко, Б. К. Пашнєвим, К. І. Фоменко та іншими. Але на сьогодні у доступній нам літературі відкритим залишилося питання цілісного погляду на креативність з позиції її системогенезису, виділення та

системного дослідження регулятивних чинників креативності, зокрема у процесі навчальної діяльності та у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів тощо, зокрема вчителів початкових класів як фахівців, відповідальних за становлення процесів психічної регуляції учня на початковому етапі його навчання у умовах Нової Української Школи (НУШ).

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження пов'язана із науково-дослідною темою кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» «Теоретико-методологічні засади формування адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєздійснення».

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол №1 від 22 вересня 2015 року) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №8 від 15 грудня 2015 року). Тему дисертаційного дослідження було уточнено на засіданні Вченої ради Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол №2 від 23 вересня 2020 року).

Мета і задачі дослідження. *Мета роботи* – визначити регулятивні чинники та розробити систему засобів розвитку креативності особистості майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності.

Відповідно до поставленої мети були визначені наступні **завдання дослідження**:

1) здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження креативності майбутніх вчителів початкових класів;

2) виявити динаміку розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності;

3) емпіричним шляхом встановити структуру та типологічні особливості креативності майбутніх вчителів початкових класів;

4) виявити систему регулятивних корелят та предикторів креативності майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчання у ЗВО;

5) розробити систему засобів розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності.

Об'єкт дослідження – креативність майбутніх вчителів початкових класів.

Предмет дослідження – регулятивні кореляти та предиктори як чинники розвитку креативності у майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концептуальні положення діяльнісного (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, О. Запорожець, П. Зінченко та ін.) підходу, принцип активності особистості як суб'єкта діяльності та пізнання (І. Бех, О. Леонт'єв, С. Смирнов, В. Татенко, О. Тихомиров та ін.); концепції креативності (Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, Т. Термен, Е. Торренс, М. Чіксентмігаї та ін.), дослідження мотивації та вольових якостей суб'єкта навчальної діяльності (І. Бех, Т. Гордєєва, Б. Ваннер, А. Дакворт, В. Давидов, Є. Ільїн, Т. Літл, К. Фоменко, В. Чумаков), базові положення теорій саморегуляції діяльності та психоемоційних станів (О. Конопкін, М. Кузнецов, В. Моросанова, О. Прохоров, К. Фоменко та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання дослідницької проблеми планується використання комплексу методів, вибір та поєднання яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження: теоретико-методологічний аналіз, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження, констатуючий експеримент, формуючий експеримент, методи математичної статистики.

База дослідження. Експериментальною базою нашого дослідження став Державний вищий навчальний заклад Донбаський державний педагогічний університет» (ДВНЗ «ДДПУ»). Дослідження проводилося з майбутніми вчителями початкової школи за такими кваліфікаційними характеристиками «Вчитель початкової школи. Вчитель інформатики у початковій школі», «Вчитель початкової школи. Вчитель англійської мови у початковій школі», «Вчитель

початкової школи. Вчитель музики у початковій школі», «Вчитель початкової школи. Керівник дитячих хореографічних колективів» на факультеті початкової, технологічної та професійної освіти вищевказаного закладу вищої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

вперше:

- визначено регулятивні предиктори креативності особистості майбутніх учителів початкової школи, серед яких провідними є імпліцитні теорії креативності, художньо-естетичні потреби та мотивація оволодіння професією;

- визначено динаміку та структуру креативності особистості майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчання у вищій школі;

розширено уявлення про:

- типологію креативності особистості у студентському віці через встановлення її профілів у майбутніх вчителів початкових класів на різних етапах професійної підготовки;

- можливості психологічного супроводу процесу розвитку креативності особистості у студентському віці для оптимізації їх подальшої професійної адаптації;

- регулятивні кореляти креативності особистості вчителя початкових класів, серед яких найбільш значущими є зв'язки із самооцінкою креативності, емоційністю, вольовими якостями готовності до ризику та завзятості, актуалізацією соціальних потреб;

дістала подальшого розвитку:

- система знань про психологічні засоби розвитку креативності особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Особистий внесок здобувача у статтях, написаних у співавторстві.

У статті «Психологічні характеристики творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи» здобувачем здійснено розробку плану дослідження, аналіз літературних даних, інтерпретація результатів дослідження та формулювання висновків. У статті «Теоретичні аспекти творчого розвитку

особистості майбутнього вчителя початкової школи» здобувачем було здійснено обробку та інтерпретацію емпіричних даних. У статті «Креативність особистості майбутнього вчителя початкових класів як запорука його професійної адаптації» здобувачем було здійснено розробку плану дослідження та інтерпретацію емпіричних даних. У статті «Креативність особистості майбутнього вчителя початкових класів як запорука його професійної адаптації» здобувачем здійснено розробку плану дослідження, аналіз літературних даних, інтерпретація результатів дослідження та формулювання висновків. У статті «Психологічна динаміка образної креативності майбутнього вчителя гуманітарного профілю» здобувачем було здійснено обробку та інтерпретацію емпіричних даних. У статті «Психологічна регуляція динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи» здобувачем було здійснено розробку плану дослідження та аналіз літературних даних.

У тезах «Психологічне забезпечення розвитку професійного мислення майбутніх фахівців» здобувач проаналізував літературу, здійснила узагальнення, оформила текст. У тезах «Психологія креативності музично-педагогічної діяльності: окремі питання теорії та методології дослідження» здобувач проаналізував літературу та оформив текст. У науковій праці, яка додатково відображають наукові результати дисертації «Psychological features of development of the creative personality (Психологічні особливості розвитку креативності особистості)» здобувач проаналізував літературу та здійснив узагальнення. Розробки та ідеї, що належать співавтору, у дисертації не використовуються.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані практичними психологами ЗВО, керівництвом та викладачами ЗВО для створення умов ефективного розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів з урахуванням виявлених закономірностей її динаміки у процесі навчальної діяльності, а також при розв'язанні проблеми самореалізації майбутніх педагогів, поліпшення їх професійної адаптації, особистісного та професійного зростання тощо.

Матеріали дослідження та його результати можуть бути використані у викладанні дисциплін «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Основи психодіагностики», «Психологія вищої школи», «Психологія професійної діяльності вчителя».

Результати, отримані у ході дослідження, та система психологічних завдань програми розвитку креативності майбутнього вчителя початкових класів у процесі навчальної діяльності впроваджено у навчально-виховний процес Державного вищого начального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-21-96 від 09.02.2021 року) та Комунального закладу «Покровський педагогічний фаховий коледж» (довідка № 21 від 15 лютого 2021 року).

Вірогідність і надійність результатів дослідження забезпечується комплексним використанням методів і методик, адекватних меті і завданням дослідження, методологічною виваженістю та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, кількісним та якісним аналізом отриманих даних, результативністю цілеспрямованого розвитку креативності майбутніх вчителів початкових класів в процесі навчальної діяльності та використанням різноманітних методів та процедур математичної статистики та сучасної обробки емпіричних даних.

Апробація результатів дослідження здійснювалася в доповідях та повідомленнях на Всеукраїнській міжвузівській науково-практичній інтернет-конференції «Особливості психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві» (м. Слов'янськ, 17 березня 2016 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми та перспективи соціально-економічного розвитку територій» (м. Ополе, 11-14 листопада 2016 р.), науково-практичній конференції «Харківський осінній марафон психотехнологій (м. Харків, 28.10.2017 року), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика» (Київ, 28-29 вересня 2018 р.), II International scientific conference «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities» (February 22th, 2019, Kaunas),

Міжнародній науково-практичній конференції «Традиції та новації у сфері педагогіки та психології» (м. Київ, 6-7 грудня 2019 р), III International scientific conference «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities» (February 21th, 2020, Kaunas).

Публікації. Основний зміст роботи викладений у 16 публікаціях автора, з яких 8 одноосібних, 2 статті у фахових наукових видання з психології, включених до наукометричних баз, 5 статей у фахових виданнях з психології, 1 стаття у зарубіжних наукових періодичних виданнях з психології, включених до наукометричних баз та 8 публікацій в інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних літературних джерел та додатків. Обсяг дисертації – 201 сторінку, з них основний зміст складає 162 сторінки. Робота містить 23 таблиці, 44 ілюстрації (малюнки, діаграми, графіки), 1 додаток на окремих аркушах. Список використаних літературних джерел охоплює 228 найменування, з яких 22 іноземними (англійська, німецька) мовами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Креативність особистості як психологічна проблема

У класичних дослідженнях з проблематики навчально-пізнавальної та творчої діяльності, зокрема у працях філософів (Платона, Ф. Аквінського, Т. Гоббса, Дж. Локка, І. Канта, Ф. Шеллінга, М. Бердяєва), психологів (М. Вертгеймера, Дж. Гілфорда, К. Дункера, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. П. Торренса, З. Фрейда, Б. Г. Ананьєва, Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлінського, Л. С. Виготського, В. Н. Дружиніна, Я. А. Пономарьова, С. Л. Рубінштейна, Е. Л. Яковлевої) та педагогів (В. І. Андрєєва, Л. С. Подимова, В. А. Сластьоніна) креативність особистості визначається як ключова психічна властивість, яка детермінує продуктивність та успішність людини у культурі, мистецтві, науці, навчанні, спілкуванні та професійному становленні протягом усього життя.

Аналізуючи теоретичні і методологічні підходи до дослідження креативності особистості у вітчизняній і зарубіжній літературі, виявляючи її особливість, вдамося до розкриття сутності креативності, її природи і змісту. Під час вивчення креативності особистості ми прийшли до висновку, що існує велика кількість як теоретичних, так і експериментальних підходів. Це можна пояснити різноманіттям орієнтацій психологічних шкіл сьогодення, а також суперечністю і складністю досліджуваного феномену. Як наслідок, поняття «креативність» має неоднозначний характер і багато тлумачень.

Аналіз різноманітних теорій і концепцій креативності правомірно розпочати з представників зарубіжної психології, як саме в ній широко використовується термін «креативність», і саме в ній дослідження даного феномену представлене декількома підходами:

- містичний [217; 219], в якому феномен креативності є важкодетермінованим, оскільки творчий процес містить свідомі і несвідомі процеси, які складно передбачати (А. Ротенберг, К. Хаусман);

- асоціативним [214; 216; 217; 223], який виходить з ідеї про асоціації як базові складові креативного мислення, яке є результатом нових комбінацій різних асоціацій стосовно ідей у процесі розв'язання творчого завдання, при цьому креативність визначається мірою віддаленості асоціацій (С. Меднік); в якому креативність визначається через здатність встановлювати нові асоціації, чинити опір усталеним асоціаціям (С. Мартіндейл), як здатність співвідносити два суперечливих поняття або ідеї, розвинене абстрактне мислення (А. Ротенберг), інсайт (Е. Торренс);

- гештальтпсихологічним [53], в якому креативність виступає не певними логічними, покроковими діями чи розрізненими асоціаціями, а здебільшого прогнозованим реструктуруванням цілісної ситуації, при цьому самий творчий процес, протягом якого здійснюється розвиток креативних рис особистості, супроводжується руйнуванням існуючого гештальту для побудови нового, більш ефективного (К. Дункер);

- психоаналітичним [188; 224], в якому творчість пояснюється механізмом сублімації (З. Фрейд), а детермінантою креативності є передсвідомий стан особистості, який настає між моментом усвідомлення людиною реальності та глибоко прихованим нерозумінням імпліцитного змісту дій та явищ, які відбуваються в оточуючому просторі; в цьому передсвідомому стані думки, навіть якщо вони є нечіткими та незрозумілими, сприймаються людиною як такі, що можна інтерпретувати (Л. С. Кубі), сама креативність виступає в якості первинного неусвідомленого процесу проникнення в свідомість, так і вторинного (уважної, усвідомленої переробки інформації на рівні свідомості) процесів (Б. Каплан, П. Ной, А. Ротенберг, Дж. Сулер, Х. Вернер);

- психометричним [178; 223] в якому креативність визначається як дивергентне мислення, тобто «тип мислення, що рухається в різних напрямках» (Дж. Гілфорд), як процес прояву емпатії щодо різних проблем в результаті

дефіциту або дисгармонії наявних у суб'єкта знань, а творче мислення загалом виступає процесом відчуття труднощів, проблем, розривів у інформації, відсутніх або витіснених елементів, висунення гіпотез щодо останніх, перевірки та оцінки сформульованих гіпотез, їх аналізу та повторної верифікації, повідомлення результату тощо (Е. Торренс);

- когнітивним [191; 220; 150; 226], де креативність відноситься до інтелектуальних здібностей (М. О. Холодна), розглядається як здатність іти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, стимулювати внутрішню мотивацію, виявляти толерантність до невизначених ситуацій, готовність протистояти думці оточуючих (Р. Стернберг) і обумовлена «включенням» творчої інтуїції в процес пізнавальної діяльності (Р. Вейсберг), трьома інтелектуальними здібностями: синтетичною здатністю бачити проблему по-новому і, при цьому, – долати межі буденної свідомості; аналітичною здатністю розпізнавати ідеї, гідні подальшого опрацювання та розвитку; практичними здатностями, вмінням переконувати інших у цінності та значущості певної ідеї (Р. Стернберг);

- соціально-особистісним [118; 162], який зосереджує увагу на рисах креативної особистості, відносячи до них прагнення до самореалізації у творчості (К. Роджерс), самоактуалізації (А. Маслоу);

- інтегративним [47; 206; 227], в якому креативність містить декілька аспектів (когнітивних, особистісних і соціальних і підкреслюється фундаментальна значущість стимулюючого креативного середовища, зокрема розуміється як здатність не тільки виконувати щось якнайкраще, а й здатність до перетворення та розвитку (Д. Б. Богоявленська), обумовлена трьома компонентами – навичками, внутрішньою мотивацією та соціальним оточенням (Т. Амабіл), є здатністю людини породжувати безліч «моделей світу» (В. М. Дружинін), інтелектуальною активністю і чутливістю до побічних продуктів діяльності (Я. В. Пономарьов), функціонує як сукупність індивідуальних, групових та організаційних характеристик і є процесом трансформації (Р. Вудман), є культурним еквівалентом еволюції, сукупністю здобутків і впливу культури, індивідуальних властивостей та поля експертів (М. Чіксентмігаї).

Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, у вітчизняній психології різних періодів її розвитку чітко прослідковується діяльнісний, особистісний та інтегральний підходи до вивчення креативності особистості з певними різновидами.

У психологічних словниках та окремих дослідженнях класиків психології інтелекту та творчих здібностей подається різне трактування терміну «креативність». Загалом креативність – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації» [155];

1) *створення продуктів діяльності:*

- здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах [208];

- розумові процеси, які призводять до продукування рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій або будь-яких продуктів, які є унікальними і новими [140];

- створення продукту, який раніше не існував в цьому стані і має певну цінність [14];

- здатність отримувати цінні результати нестандартним способом [28];

- процес переконструювання елементів в нові комбінації, що відповідають вимогам корисності і деяким спеціальним вимогам [216];

- здатність особистості генерувати ідеї з існуючих понять, які призводять до цікавих результатів [209];

- уміння знаходити оригінальні та елегантні рішення [133, с. 21].

- здатність до продуктивних змін і створення нового [77].

2) *специфічна характеристика мислення:*

- здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення [цит. за 157];

- здатність ризикувати, дивергентне мислення, гнучкість і швидкість мислення, багата уява, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвинену інтуїцію [цит. за 155];

- здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин в знаннях, відсутніх елементів, дисгармонії [223];

- нестандартне мислення, що приводить до позитивних результатів [219];

3) *характеристика поведінки та діяльності:*

- особливість поведінки особистості, що виражається в оригінальних способах отримання продукту, нові підходи до вирішення проблеми з різних точок зору [217];

- здатність привносити щось нове у досвід [208];

4) *здатність вирішувати проблеми:*

- здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем [225];

- здатність виявляти нові способи вирішення проблем і нові способи вираження [162];

- здатність вирішувати проблеми в ситуації невизначеності [214];

5) *інтегральна властивість особистості:*

- культурний еквівалент процесу генетичних змін, завдяки якому відбувається біологічна еволюція [193]; здатність, важливим компонентом якої є емоційний стан, що стимулює креативну поведінку [210];

- рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості [156];

- творча спрямованість, властива всім від народження, однак втрачається більшістю під впливом середовища [118].

- особистісна якість, що ґрунтується на потенційних можливостях кожної людини та актуалізації – неусвідомленої потреби бути – неповторною індивідуальністю, вільною, але такою, що приєднується до загалу через продукти своєї творчості, гармонійно поєднує індивідуальні і соціально-значущі інтереси [56].

- глибинна, первісна і абсолютно природна ознака особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ [110];

- інтегративна властивість особистості; життєво-активна потреба у перетворенні дійсності; ставлення, яке відбиває пошуково-перетворюючу сутність особистості [77];

б) *здатність особистості долати «межі свого Я», трансгресивність:*

- вихід за межі вже наявних знань та ситуації [10];
- створення нових форм і руйнування старих [78];
- вихід за межі власного «Я» [162, с.165].

Відповідно до першого підходу до розуміння креативності (М. Боден, Е. де Боно, Х. Гейвін) креативність є процесом створення творчого продукту, вимогами до якого доцільно визначити новизну, користь та естетичність.

Ф. Баррон і Д. Харрінгтон [208] визначили специфічними властивостями креативного процесу, продукту і особистості є їх оригінальність, спроможність, валідність, адекватність завданню і ще одна властивість, яка може бути названою придатністю – естетичною, екологічною, оптимальною формою, правильною і оригінальною на даний момент.

Визначаючи творчість, І. Н. Дубіна виходить з того, що вона є результатом складного процесу взаємодії особистісного та соціального, і виникає як креативність у процесі людської діяльності в соціокультурній системі і здійснює на цю систему перетворюючий вплив [50]. Ми поділяємо думку І. Н. Дубіної щодо термінологічного розподілу суб'єктно-особистісних і соціокультурних аспектів творчості. Вибір цих понять аргументується нею на основі аналізу їх змісту та тенденцій, що склалися у вивченні творчості. Так, креативність пов'язується з утворенням суб'єктно-особистісної новизни і значущості, а творчість розглядається як більш загальне поняття, що відбиває процеси взаємодії новизни, яку породжує суб'єкт діяльності з існуючим соціокультурним контекстом. Креативність розглядається як побудова нових можливостей для суб'єкта, а творчість – як створення нових можливостей для культури, як культуротворення, створення нових культурних форм, зміна системи культурних кодів.

Згідно з другим підходом до креативності як особливого способу мислення слід зазначити внесок Дж. Гілфорда та Е. Торренса у вивчення творчого мислення. Дж. Гілфорд визначив два види мислення: дивергентне і конвергентне, причому перше пов'язане власне із креативністю і полягає у здатності людини продукувати велику кількість різних рішень, ґрунтуючись на однозначних вихідних даних, а друге – з інтелектом, оскільки відповідає знаходити правильне рішення за наявності багатьох різних умов. Е. Торренс визначає креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відсутніх елементів, дисгармонії, усвідомлення проблем, пошук рішень, здогади, пов'язані з недостатнім для вирішення, формування гіпотез, перевірка і повторна перевірка цих гіпотез, їх модифікація, а також повідомлення результатів [223].

Дж. Гілфорд визначив такі якості креативності, як швидкість (кількість ідей, що виникають за певну одиницю часу), гнучкість (здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу) і оригінальність (здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих) мислення, а також допитливість (підвищена чутливість до проблем, що не викликає інтересу в інших), нерелевантна логічна незалежність реакцій від стимулів. Автор розрізняє семантичну гнучкість (здатність виділити ознаку предмету та запропонувати новий спосіб його використання), образну адаптивну гнучкість (здатність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання) та семантичну спонтанну гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації), утім згодом із психометричної моделі креативності Е. Торренса, послідовника Дж. Гілфорда у питаннях психодіагностики креативності, параметр гнучкості був вилучений. Модель креативності Е. Торренса доповнила погляди Дж. Гілфорда і містить параметри швидкості, гнучкості, оригінальності та розробленості [223].

Відповідно до третього підходу, за яким креативність є атрибутом поведінки і діяльності особистості, а відтак – провідною характеристикою творчої діяльності, слід зазначити думку Л. С. Виготського, який стосовно проблеми творчості писав так: «Творчою діяльністю людини ми називаємо таку діяльність,

яка створює щось нове, все одно, чи буде це створене творчою діяльністю, певною річчю зовнішнього світу або відомою побудовою розуму або почуття, яке живе і віднаходиться тільки у самій людині» [23].

В. М. Дружинін визначив, що творча активність детермінується творчою (внутрішньою) мотивацією і проявляється в особливих умовах життєдіяльності [46; 47].

Відповідно до четвертого підходу креативність є здатністю до розв'язання проблем, що наближує її до інтелекту. Загалом Є. П. Ільїним [155] та Н. М. Ільїною [67] було показано, що сьогодні існує декілька точок зору на співвідношення інтелекту та креативності:

1) як такої креативності не існує (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, С. Герберт і інші дослідники інтелекту), відповідно, для відкриття фундаментальних наукових законів досить звичайних когнітивних процесів, трансформованих певним чином, а процес розв'язання творчих завдань описується як взаємодія інших пізнавальних процесів (мислення, пам'яті);

2) креативності не існує, при цьому інтелектуальні здібності є необхідною, утім недостатньою умовою для розв'язання творчих задач, яке забезпечується, передусім, мотивацією, особистісними рисами, цінностями (Д. Богоявленська, А. Маслоу, А. Олох);

3) високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей, і навпаки (М. Айзенк, Д. Векслер, Л. Термен);

4) креативність є самостійним чинником, не залежним від інтелекту (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. Пономарьов, Р. Стенберг, М. Уоллах), оскільки між рівнем інтелекту і рівнем креативності є незначна кореляція, при цьому немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Згідно з п'ятим підходом креативність виступає атрибутом особистості, найбільш зав'язаним на її спрямованості. У цьому контексті А. Маслоу здатність до творчості розглядає як установку на самореалізацію особистості. Провідна роль в детермінації творчої поведінки належить мотивації, цінностям,

особистісним рисам. Творчий процес пов'язаний з самоактуалізацією, повною та вільною реалізацією своїх здібностей та життєвих можливостей. За А. Маслоу свобода, спонтанність, самосприйняття та інші риси дозволяють особистості найбільш повно реалізувати свій потенціал [116].

С. Д. Максименко атрибує креативність природі особистості, оскільки «...вже сама по собі особистість є результатом та продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал» [110, с. 65], тому «...креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [110, с. 66].

Істотним для нашого дослідження в межах особистісного підходу до досліджень креативності є дослідження Б. Г. Ананьєва, Л. Б. Єрмолаєвої-Томіної, В. Н. Козленко, Є. Л. Яковлевої та ін. Так, Б. Г. Ананьєв розглядає творчість як належні людині властивості. Характеризуючи творчу особистість, він виділяє такі її якості як глибина і гострота думки, незвична постановка питання і його вирішення, інтелектуальна ініціатива [3].

З позиції особистісного підходу креативність вивчає Є. Л. Яковлева, яка розглядає її як властивість творчих особистостей. Вона вводить таке поняття як «творческість», основними характеристиками якої є здатність розгортатися у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а також адресованість іншій людині [205; 204].

У моделі М. Кроплі креативність визначається як взаємодія індивідуальних характеристик особистості, що включають когнітивний аспект, мотивацію і властивості особистості, та соціального середовища [210]. М. Рунко виділено п'ять компонентів: когнітивний, емоційний, поведінковий, міжособистісний (як здатність сприймати креативність інших і працювати з іншими в процесі креативної діяльності) і середовище (ключовими характеристиками якого є толерантність, поміркованість і наявність ресурсів) [210]. Модель, розроблена А. Феррарі, Р. Качія та І. Пуні, відповідно до якої креативність виявляється у

процесі взаємодії восьми компонентів: когнітивних здібностей, навичок мислення, мотивації, емоційних процесів, рис особистості, уяви і оцінки [211].

Відповідно до шостого підходу, у межах якого креативність розуміється як трансгресивна якість особистості, зокрема А. М. Матюшкін розуміє креативність як вихід за межі вже наявних знань [119]; Д. Б. Богоявленська – як вихід за межі заданої ситуації; К. Роджерс – як вихід за межі власного «Я» [10, с.165]. Ці уявлення різняться залежно від того, які психологічні структури дослідник вважає релевантними творчості: поведінку, активність чи особистість.

В контексті вибору концептуальної моделі для опису креативності доцільно звернути увагу на проблему вивчення психологічних її ознак. В. О. Моляко визначено такі ознаки креативності: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чутливість [129]. О. Яковлева визначає такі суттєві характеристики креативності: вона розкривається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії і у певній формі завжди адресується іншій людині [205]. Б. М. Рунін стосовно характеристик креативності зазначає, що «природою творчості є творчість природи», тобто дослідник приймає ідею існування загальних правил появи нового, не існуючого раніше в процесі біологічної еволюції (у вигляді нових форм живих істот) і в творчій діяльності людини (у вигляді наукових відкриттів, технологій, конструкцій) [165].

До якостей, пов'язаних із креативністю, Ю. М. Кулюткін [95] відносить:

- прагнення до самореалізації як одну з вищих духовних потреб особистості, яка виявляється в реалізації творчих сил і здібностей, у постійному зростанні та збагаченні власних внутрішніх можливостей, у підвищенні якості своєї професійної діяльності, орієнтації на вищі загальнолюдські цінності;

- захопленість роботою як покликання, що передбачає інтерес до справи, ідентифікацію з професією, глибоке задоволення й разом з тим постійну готовність до вдосконалення, сприйняття праці як сенсу життя;

- аутентичність особистості як щире і відкрите поведінка у ставленні до себе і до інших, небажання приховувати власні прагнення та переконання, свої індивідуальні здібності;

- незалежність суджень як здатність висловлювати свої судження, не пристосовуючись до поглядів інших, нонконформізм, повна самостійність, повага до позицій інших;

- упевненість у власних силах як адекватну оцінку своїх сил і можливостей, що ґрунтується на досвіді, вибір цілей і завдань, які особистість здатна вирішувати на високому рівні, відсутність невиправданої тривожності під час вибору і реалізації завдань;

- індивідуальність і гнучкість як здатність самостійно ставити нові цілі, а також змінювати їх при зміні умов діяльності, вести інших за собою, бути оригінальними й об'єктивними під час вирішення виникаючих потреб;

- критичність і високий ступінь рефлексії як постійну увагу до адекватності своїх дій і вчинків, нетерпимість до недоліків і необдуманості рішень, уміння вчитися на помилках, постійний аналіз і осмислення власної діяльності, її засад і ціннісної суті;

- сприятливість і відкритість до нового як поєднання зрілої думки і свіжого сприйняття, радість пізнання нового, незвичного, оригінального, неприйняття всього стереотипного.

Д. Перкінс запропонував модель параметрів і характеристик креативності [цит. за 98, с. 119-120], основними елементами якої визначено:

- наявність сильного внутрішнього спонукання, обов'язку перед власними принципами, що передбачає схильність до ускладнення, реорганізації, асиметрії у створенні творчого продукту, отримання насолоди, ініціювання викликів хаосу, прагнення до розв'язку і синтезу;

- здатність виходити за межі при рішенні проблем, що передбачає спроможність поглянути на проблему з іншого боку, отримати креативне рішення чи зробити відкриття;

- ментальну мобільність, яка дає можливість знаходити нові перспективи у розв'язанні традиційних чи нестандартних проблем і передбачає схильність думати і міркувати «всупереч», метафорично і за аналогією;

- готовність ризикувати і помилятися як здатність навчатися на власних помилках, «працювати» на межі можливостей;

- прийняття сторонніх точок зору як схильність не тільки критично розглядати і аналізувати власні ідеї чи пропозиції, але також адекватно сприймають чужу думку чи критику, об'єктивність, вихід за межі свого «Я», пошук і облік порад компетентних колег, перевірку своїх ідей;

- внутрішню мотивацію як занурення у процес діяльності за власним бажанням, не заради зовнішніх матеріальних стимулів, прагнення до насолоди, задоволення і користі від роботи.

Аналізуючи ознаки креативності як психічної здатності доцільно звернутись до типологічного підходу у її вивченні. У класифікації В. Андрєєва визначено такі типи творчих особистостей: теоретик-логік, що характеризується здатністю до широкого узагальнення, класифікації та систематизації інформації, чітко планує свою роботу, високо обізнаний, утім спирається та інтуїцію; теоретик-інтуїтивіст, для якого характерна здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, фантазії, творча уява, винахідництво; практик, який завжди прагне до експериментальної перевірки своїх нових гіпотез; організатор, що володіє високим рівнем здібностей щодо організації колективу для розробки і виконання нових завдань, створення та управління науковими школами і творчими групами; ініціатор, якому властиві ініціатива і натхнення, особливо на початкових етапах розв'язання нових творчих завдань [4].

У типології творчої особистості Д. Голдстейна та О. Крегера [31] визначено шістнадцять типів (організатор, помічник, надихатель, провидець, майстер, фантазер, споглядач, аналітик, непосида, аніматор, медіатор, винахідник, реаліст, учитель, увещувач, командир), які утворюються комбінацією властивостей інтроверта чи екстраверта, особливостей прийняття рішень через думки чи почуття, орієнтації на чуття чи інтуїцію, спираючись на раціональні чи ірраціональні способи розв'язання проблем.

Одним з ключових питань у розгляді креативності особистості є проблема співвідношенні раціонального та інтуїтивного у творчому процесі. Розкриваючи

контент креативності, П. К. Енгельмейер [202] акцентує увагу на інтуїції, підкреслюючи інтуїтивний момент творчості та розглядали його як кульмінаційний пункт творчого процесу. Утім В. П. Полонський наводить контраргументи інтуїтивній природі креативності, про важливість несвідомого, про натхнення творчої свідомості, вказуючи, що «інтуїція» не відбувається раптом, вона виявляється результатом значної попередньої праці. Автор намагався зруйнувати будь-які твердження про «таємничість душі», в якій нібито відбувається творчість. Слід зазначити, що відхилення містифікації творчості та розряду креативності як «випадкового осяяння» відкрили для дослідників можливість для подальшого вивчення та концептуалізації цього феномену у парадигмі співвідношення несвідомої та свідомої психічної діяльності.

Я. А. Пономарьов, спираючись на розуміння психічного як специфічного для суб'єкта взаємодії з об'єктом, висуває і експериментально, доводить гіпотезу про неоднорідність результату дії людини, про наявність у цьому результаті прямого (усвідомленого) та побічного (неусвідомленого) продуктів. Проведений ученим експериментальний аналіз психологічних моделей науково-технічної творчості відкрив безсумнівну і істотну роль неусвідомлюваних компонентів людської діяльності у вирішенні творчих мисленнєвих завдань [151].

А. Маслоу вивчаючи ознаки креативності акцентує значущість імпровізації та інстинкту. Креативність, згідно з А. Маслоу, – етап натхненної творчості, процес деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми [118]. Він розглядає креативність як природну властивість самоактуалізованої особистості, визначаючи самоактуалізацію як повне використання талантів, здібностей, можливостей особистості, як процес самореалізації людського потенціалу. При цьому наголошуючи, що кожна людина потенційно креативна [116].

У своїх дослідженнях А. Маслоу виділяє первинну та вторинну креативність. Первинна – це етап натхненної творчості, вторинна – процес деталізації творчого продукту і надання йому конкретної предметної форми. Вторинна креативність, за А. Маслоу, вміщує не тільки і не стільки творчість,

скільки важку рутинну працю. Він відмовляється від вторинної творчості в її значущості для вивчення природи творчості, оскільки пов'язує її з іншими якостями особистості, такими як стійкість, терплячість, працьовитість, витривалість. Автор акцентує увагу на початковій стадії творчості – на хвилини «освянення» та натхнення (інспіраційна фаза творчості). Творча людина в під час натхнення в інспіраційній фазі творчості, забуває про минуле і майбутнє і живе тільки теперішнім [118].

А. Маслоу зазначає, що у здорових людей, особливо у тих, які відрізняються високою креативністю, виявляється здатність сплавляти і синтезувати свої вторинні та первинні процеси, своє свідоме і несвідоме. У результаті такого з'єднання первинні та вторинні процеси взаємно збагачують один одного і змінюють характер протікання і першого і другого. Творчість, в якій однаково глибоко використовується обидва типи процесів (первинні та вторинні), А. Маслоу назвав «інтегрованою творчістю», однак підкреслив, що при цьому основною якістю творчості самоактуалізації залишається її експресивність або буття, «а не здатність вирішити проблеми чи створювати» продукцію» [116].

Окремим питанням у психології творчості та креативності стоїть те, що стосується рівнів прояву креативності особистості. Так, Л. А. Китаєв-Смик визначив компілятивний (здатність до репродуктивного зібрання, порівняння, нового поєднання відомих фактів, ідей тощо), проєктивний (здатність до створення нового продукту на основі зібраних знань) та інсайтно-креативний (здатність до створення «побічного» продукту творчої діяльності) [75].

Особливий інтерес у вивченні креативності представляє дослідження її чинників розвитку. Загалом вивчення факторів творчих досягнень ведеться у двох напрямках [59; 77]: 1) аналіз життєвого досвіду і індивідуальних особливостей творчої особистості – особистісні фактори (чинники); 2) аналіз творчого мислення і його продуктів – фактори креативності: чіткість, гнучкість мислення, уява, оригінальність, винахідливість, конструктивність під час їх вирішення тощо.

А. Маслоу визначив основні умови, які стимулюють розвиток креативного мислення: 1) ситуації незавершеності, на відміну від чітко заданих і суворо

контрольованих; 2) створення та розробка прийомів, стратегій і інструментів для подальшої діяльності; 3) стимулювання відповідальності і незалежності; 4) акцент на самостійних розробках, спостереженнях, відчуттях, узагальненнях [116].

В. Н. Козленко зазначає, що на креативність позитивно впливають такі чинники як радість, стенічні емоції, прагнення до домінування, ризику, тяжіння до незалежності, порушення порядку, зняття почуття страху, фрустрації [77].

Розвиток креативності, на думку С. Смірнова, можливий лише через створення умов для самовиховання особистості (вчителя – зокрема) тому, що креативність є однією з найглибших характеристик особистості [172].

Л. Г. Пузеп було показано, що психологічні механізми розвитку креативності особистості неоднорідні, мають різну ступінь узагальненості і конкретизації. В якості базового механізму авторкою було виділено механізм рефлексії і пов'язані з ним механізми саморегуляції і самооцінки і підкреслено, що всі вищеназвані психологічні механізми виступають в тісному взаємозв'язку і лише за цієї умови забезпечують продуктивний розвиток креативності особистості [159]. Вивчення саморегуляції як фактора розвитку креативності студентів-майбутніх учителів початкової школи вимагає окремого дослідження, результати якого викладено у наступному розділі.

Креативність виступає професійно значущою характеристикою для багатьох фахівців, зокрема для учителя початкової школи, утім ця проблема вимагає окремого аналізу, наведеного нижче.

1.2. Психологічна характеристика креативності педагога

Проблема розвитку креативності педагога та інших учасників навчально-виховного процесу сьогодні виявляється особливо важливою, що зумовлено необхідністю виховувати покоління, здатне бачити проблеми, аналізувати їх та знаходити нестандартні ефективні рішення [21; 32; 33; 34; 49; 52; 144]. Виховання майбутнього креативного покоління покликане розвивати у нього здатність долати бар'єри шаблонності та стереотипності. «Формувати духовний

світ школярів може лише духовно багатий вчитель, який пережив та переживає на особистісному досвіді муки та радості творчості, знаходиться у неустанному і вічному пошуку і який здатен зарядити цим пошуком і своїх дітей» [10, с. 139]. Звідси актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики є реалізація креативного потенціалу особистості педагога.

Аналіз креативності та творчого потенціалу як наукових категорій дає можливість виділити їх як інтегративну властивість особистості вчителя, що характеризується можливістю генерувати нові педагогічні ідеї, здійснювати пошук шляхів практичного вирішення оригінальних, нестандартних педагогічних завдань, обирати найбільш продуктивні стратегії творчої педагогічної діяльності. Креативний потенціал учителя інтегрує в собі характеристики, які є основою для подальшої успішної творчої професійної діяльності [9].

І. В. Гриненко [38] розглядає поняття креативності вчителя гуманітарного профілю як його духовну здібність створювати новий навчальний продукт через вмотивованість на успіх, збагачення ментального досвіду та стан психофізіологічної когерентності. При цьому професійна креативність учителя розглядається як здатність до реалізації творчої інтенції педагога, до створення таких навчально-виховних продуктів у сфері мовної освіти, які характеризуються оригінальністю, новизною, викликають інтерес у суб'єктів навчання тощо.

Креативність вчителя проявляється у його здатності до «бачення» проблеми, оригінальності, діалогічності та критичності його мислення, здатності до генерування ідей, готовності створювати, опановувати та використовувати нововведення у педагогічній діяльності [103].

Здатність до творчої діяльності розглядається О. Козловою як умова реалізації вищих духовних потреб особистості вчителя, розвитку власних творчих сил і здібностей, постійного зростання і збагачення внутрішніх можливостей, підвищення якості своєї професійної діяльності, орієнтація на вищі загальнолюдські цінності [79]. Тобто, домінування у діяльності майбутнього вчителя поєднання педагогічної творчості з дослідницьким компонентом діяльності й визначатиме інноваційне спрямування його роботи, прояви

креативності у професійній діяльності.

На думку Л. І. Ярошук, найважливішими рисами педагогічної креативності вчителя є: високий рівень соціальної і моральної свідомості, пошуково-проблемний стиль мислення, розвинені інтелектуально логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява [206].

Поряд із визначенням сутності поняття креативності педагога доцільно виявити основні рівні та етапи її прояву. Так, О. А. Гончарова [33] до основних етапів розвитку креативності вчителя виділяє такі:

- початковий, на якому креативність виражена на низькому рівні, залишаються межі засвоєних базових способів діяльності, дії утруднені, відсутня ініціатива в постановці цілей;

- проміжний (з достатнім рівнем креативності) на якому реалізуються власні ідеї, порівнюються між собою різноманітні інноваційні зразки, на основі спостережень, узагальнення фактів створюються більш ефективні способи діяльності або конкретні педагогічні знахідки;

- завершальний, на якому діяльність набуває дослідницького характеру і якому властивий високий рівень креативності, який виявляється у накопиченні спостережень, коли педагогічні знахідки стають для вчителя стимулом до дослідження, пошуку альтернативи, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків і залежностей.

І.С. Огоновська визначає, що педагогічна креативність є інтегральною характеристикою особистості з дивергентним мисленням, що включає гнучкість інтелекту, розвинену творчу уяву й інтуїцію, здатність до подолання шаблонів і стереотипів, прагнення до пошуку нового, розвинену емоційно-чуттєву сферу, вміння працювати в нестандартних ситуаціях, шукати і знаходити відповіді на проблемну ситуацію і багато іншого [138, с. 10]. За Н. А. Степаненко педагогічна креативність є професійною якістю особистості, яка проявляється в цілеспрямованій креативній діяльності вчителя, здатного ставити і бачити нестандартні педагогічні завдання й оригінально їх вирішувати [175, с. 184].

А. В. Кострюков та Д. В. Мірошнікова під педагогічною креативністю майбутнього вчителя розуміють інтегральну динамічну властивість особистості, що забезпечує ефективність творчої діяльності майбутнього вчителя, як міру і спосіб творчої самореалізації його у педагогічній діяльності, що передбачає освоєння, передачу, створення професійних цінностей і педагогічних технологій. Визначений авторами підхід до розуміння педагогічної креативності уможливорює її розуміння як умови ефективної педагогічної діяльності, показника компетентності педагога і як мети професійного самовдосконалення [83, с. 86].

Близьким до поняття педагогічної креативності автори визначають педагогічну обдарованість. Так, О. Є. Антонова до структури педагогічно обдарованої особистості відносить такі складові: педагогічні здібності, педагогічну креативність як здатність учителя до педагогічної творчості, педагогічне покликання як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності, інтелектуальні здібності як такі, що сприяють засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері [5].

Отже, педагогічна креативність є професійно важливою якістю учителя і входить до структури його педагогічної обдарованості як найвищого рівня прояву педагогічної майстерності та професіоналізму.

На думку О. Є. Антонової [5], педагогічна креативність є здатністю до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується низкою параметрів: швидкістю мислення (кількістю ідей, яка виникає за одиницю часу, тобто продуктивністю мислення) і його гнучкістю (здатністю швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу, бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому, тобто навички переносу, транспозиції, вміння легко переходити від одного класу явищ, що вивчаються, до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від недосконалої гіпотези, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів), оригінальністю (своєрідністю та унікальністю ідей), допитливістю (інтересом до предмету, здатністю дивуватися, відкритістю до усього нового), точністю і сміливістю (здатністю приймати

рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією) у творчій діяльності.

На думку автора, педагогічну креативність характеризує здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності, педагогічну креативність: здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності та здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності [5].

С. О. Сисоевою виділено ознаки педагогічної креативності, зокрема високий рівень соціальної і моральної свідомості, пошуково-трансформаційний стиль мислення, високий рівень інтелектуально-логічних здібностей як уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо, здатність до проблемного бачення, творча фантазія і розвинута уява, специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисливість; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); мотиви діяльності (прагнення реалізувати своє «Я», потреба у визнанні, інтерес до творчої діяльності, захопленість творчим процесом, своєю працею, мотив досягнення), комунікативні здібності, здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [171, с. 98-99].

Розвиток креативного потенціалу, вдосконалення творчих здібностей педагога уможлиблюється реалізацією таких принципів [15]:

- спрямованості на себе, тобто на самовдосконалення, що є збігом суб'єкта й об'єкта діяльності;
- самостійності професійного самовдосконалення;
- самодетермінованості у процесі самовдосконалення, що ґрунтується на власній ініціативі;
- інтегрувального характеру як багатогранного всеохоплюючого явища самовдосконалення, що інтегрує всі форми самотворчої активності особистості для досягнення нею вершин професіоналізму;
- позитивного характеру самовдосконалення, що забезпечує досягнення виключно позитивних, прогресивних, еволюційних, особистісних змін;
- усвідомленого характеру самовдосконалення, на відміну від стихійних,

неусвідомлених форм саморозвитку, таких як наслідування, гра, адаптація є усвідомленою, свідомо визначеною і цілеспрямованою активністю особистості;

- творчий характер самовдосконалення, що передбачає комплекс творчих завдань, вирішення яких неможливо алгоритмізувати.

В. А. Кан-Калик, М. Д. Нікандров визначили умови перетворення діяльності педагога у творчу, до яких відносяться усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі, усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети, сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання), усвідомлення власної творчої індивідуальності [69]. Крім того на творчий розвиток педагогів впливає сприятливий психологічний мікроклімат у колективі, грамотно скерована методична робота, індивідуально–типологічні особливості педагогів, чітко спланована організаційна робота навчального закладу відповідно до модернізації змісту шкільної освіти [29].

Н. Луцан у процесі реалізації креативного потенціалу визначає п'ять основних підсистем, що пов'язанні з науково-теоретичною підготовкою, дидактико-методичною підготовкою та особистістю педагога, особливостями його мотивації, самоорганізації, когнітивного розвитку та міжособистісної взаємодії, а саме:

- дидактичну підсистему, яка розглядає міру оволодіння педагогом змістом, формами, методами, засобами ефективної організації навчальної творчої діяльності учнів;

- виховну підсистему, яка характеризує творчу педагогічну діяльність із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування особистості учня, забезпечення його творчого розвитку;

- організаційно-управлінську підсистему, яка характеризує творчу педагогічну діяльність з розвитку здатності до самоуправління і комунікації;

- підсистему самовдосконалення, яка характеризує творчу педагогічну діяльність з підвищення своєї професійної та загальної культури з самовиховання і саморозвитку професійно-значущих якостей, педагогічної майстерності;

- громадсько-педагогічну підсистему, яка характеризує професійний, громадський та особистісний рейтинг педагога [106].

Отже, креативність учителя виступає як обов'язкова інтегральна характеристика цілісної особистості педагога, яка зумовлена певними психолого-педагогічними умовами та високим рівнем сформованості фахових та особистісних якостей, які розвивається впродовж всієї педагогічної діяльності і є вирішальним чинником професійного зростання. Організація створення креативного освітнього середовища та психолого-педагогічних умов для розвитку креативності особистості педагога має забезпечувати усвідомлення педагогами власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до найвищого рівня творчої діяльності, задоволення потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем, установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях, здатність до прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості фахівця.

1.3. Креативність особистості майбутнього вчителя початкових класів як запорука його професійної адаптації та самореалізації

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів має свої особливості і передбачає подвійні цілі: по-перше, розвинути творчі здібності студентів і стимулювати їх творчий пошук засобами навчальної, позанавчальної, науково-дослідної та самостійної роботи; по-друге, озброїти майбутніх педагогів прийомами, методами, технологіями стимулювання та розвитку творчого потенціалу школярів у процесі навчальної та позакласної роботи [148].

Психологічні особливості та механізми, закономірності креативності сучасного студентства, зокрема майбутніх педагогів, розглядаються у численних роботах вітчизняних та закордонних дослідників, водночас суттєво бракує цілісного, системного та ґрунтовного погляду на креативність студента вищого

начального закладу, як майбутнього фахівця-педагога, вчителя, вихователя та викладача, що являє собою втілення молодого еліти нації, носія її культурних, духовних та інтелектуальних скарбів, як людини, що вже завтра буде визначати майбутнє України, економічне та соціальне благополуччя кожного з нас.

Е. Лузік вважає креативність критерієм якості системи підготовки фахівців [103, с.76-82]. Під креативністю майбутнього вчителя початкової школи далі будемо розуміти його готовність в подальшому гнучко адаптувати та модернізувати досвід власної педагогічної діяльності, прагнути постійно підвищувати його результативність, а також створювати та змінювати вже існуючі засоби і способи навчально-виховної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку з метою їхнього творчого розвитку.

М. В. Саврасов, аналізуючи факторну структуру креативності майбутнього педагога зазначає, що основним є перший фактор (креативність-емоції-мотивація), що достовірно сполучає на одному полюсі показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти, досягаючи при цьому успіху, соціального самоконтролю, сили волі, індекси оригінальності та унікальності за тестом С. Медніка, індекси оригінальності та розробленості за тестом Е. Торренса. Автор підкреслює, що на другому полюсі даного фактору розташовані показники смутку, мотивації спілкування та зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності. Другий фактор (невербальний інтелект-вербальна креативність) містить на недостовірному рівні змінні інтелекту за тестом Равена та показник унікальності за тестом Медніка. Третій фактор (невербальний інтелект) містить показники інтелекту за тестом Равена [168, с. 131].

М. Шкабаріна розробила модель креативності майбутнього учителя початкових класів, в якій когнітивний компонент є сукупністю професійних знань майбутнього фахівця початкової освіти і містить знання про педагогічну креативність та інноваційні технології навчання, особистісний компонент окреслює креативні якості студента, мотиваційно-емоційний компонент

відображає мотивацію для розвитку власної педагогічної креативності, усвідомлення її важливості у майбутній професійній діяльності, а також емоційне налаштування до цієї якості, діяльнісний компонент передбачає реалізацію набутих умінь студента [200].

М. І. Гайдур, досліджуючи підготовку майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища, пропонує використання психолого-педагогічної технології, що повинна реалізовуватися в три етапи (когнітивний, діяльнісно-пошуковий та самостійно-творчий), кожному з яких притаманна відповідна мета, педагогічні умови, зміст, форми, методи та прийоми роботи, а орієнтиром виступає очікуваний результат. Особливу увагу дослідник приділяє саме самостійно творчому етапу підготовки майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, який, на його думку, необхідно забезпечити підтримку включення майбутнього вчителя в активну творчу діяльність [24]. Автор веде мову про те, що на цьому етапі студенти розробляють та презентують власні творчі проекти що стосуються питань творчого саморозвитку особистості педагога, беруть участь у засіданнях педагогічних нарад із проблем організації навчання, педагогічних інновацій, професійна компетентності вчителя. На нашу думку, саме на самостійно-творчому етапі, на відміну від попередніх, особливого значення набуває психологічний супровід та психологічна підтримка становлення майбутнього фахівця-педагога з боку практичного психолога ЗВО, а в подальшому і психологічна підтримка вчителя-початківця в процесі його професійної діяльності з боку шкільного психолога.

Досліджуючи підготовку майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної імпровізації, С. М. Дубяга дійшла висновків, що готовність учителя початкової школи до педагогічної імпровізації визначається комплексом певних особистісних характеристик, таких як гнучкість і оригінальність мислення, винахідливість, педагогічна інтуїція і уява, широкий кругозір тощо [5], що по суті є педагогічною креативністю.

Н. Є. Колесник, обґрунтовуючи модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів виділяє творчий критерій такої підготовки, до якого включає зміст художньо-технічної творчості, вміння реалізувати конструктивно-технологічний підхід до праці, взаємодоповнюваність вербальних, графічних, сенсомоторних дій з різними матеріалами, творчий і нестандартний підходи до професійної діяльності, ігрову діяльність, інтеграцію видів мистецтв та інше [80].

М. Ю. Прокоф'євою було розроблено психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів, до яких віднесено: наповнення інтегрованих навчальних курсів інформацією, спрямованою на формування настанов; забезпечення міжпредметних зв'язків, структуризація змісту навчального матеріалу на інтеграційній основі; трансформація прийомів навчальної роботи студентів в інтегративні вміння; професійно-спрямована творча діяльність, що припускає перенесення та трансформацію засвоєних професійно-педагогічних знань, умінь, способів діяльності; системне використання інноваційних технологій навчання студентів, що сприяють інтеграції різних видів діяльності [152].

Як вказує П. М. Гусак [40], у структурі диференційованого навчання репродуктивна навчальна діяльність студентів (копіювальний та алгоритмічний рівень засвоєння) поступово трансформується до шабля конструктивної, творчої діяльності (евристичний та пошуковий рівень засвоєння), оскільки саме диференційоване навчання створює умови для активного розвитку студентів, дозволяє працювати кожному в міру можливостей і бажань.

Л. О. Петриченко відзначає важливість спеціально організованої системи позааудиторної роботи студентів, яка сприяє зростанню професійно значущих мотивів, формуванню інноваційних знань, умінь, адекватної самооцінки, а також таких необхідних особистісних якостей притаманних сучасному вчителю, як гуманістична спрямованість, креативність, самостійність, відповідальність та ініціативність [146].

О. О. Красовською [86] висвітлено проблеми формування творчої

особистості майбутнього вчителя початкових класів за умов використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці. Акцентовано увагу на необхідності формування професійних креативних якостей педагога – творчого гнучкого нестереотипного мислення, комунікативних якостей, трансформації суспільних цінностей, здатності продукувати нестандартні ідеї, розв'язання педагогічних проблем і ситуацій, обрання інноваційних методів і прийомів викладу змісту дисциплін початкової школи, створення спеціальних умов опанування практичними вміннями педагогічної діяльності.

М. М. Марусинець [115] розкрито сутність креативного рівня рефлексії як найвищого у структурі здатностей педагога початкової школи, визначено що із зростанням рівня розвитку професійної рефлексії поступово реалізується рефлексивно-креативний потенціал особистості, результатом якого є процес ідентифікації суб'єкта із системою особистісних і професійних цінностей педагога-професіонала, що саморозвивається.

В. Ю. Підгурською [147] розглянуто різні форми та методи навчальної роботи, які є ефективними для розвитку креативності майбутнього вчителя початкових класів як необхідної умови їх професійної мовно-комунікативної діяльності. Автор зазначає, що провідне завдання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів полягає в активізації креативності і активізації мотивації до здійснення навчально-виховного процесу засобами творчості, тобто у пошуку шляхів до розвитку власного творчого потенціалу та сприяння розвитку креативності школярів.

М. В. Климович [76] визначено, що формування готовності студентів педагогічних коледжів до створення науково-методичного середовища в початковій школі покликано забезпечувати належні педагогічні умови набуття досвіду наукової та методичної освіти педагога. Автор у структурі готовності майбутнього вчителя до реалізації професійної діяльності виділяє інтелектуально-креативний компоненту і наводить основні педагогічні технології його актуалізації, зокрема творчі, пошукові та проблемні методи, у змісті яких основним напрямком є оволодіння методикою та логікою науково-дослідної

роботи.

Н. І. Міщенко [126] у вивченні проблеми формування професійної креативності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки було з'ясовано, що формування креативності та розвиток творчої індивідуальності вчителя початкової школи сприяють підвищенню його компетентності та професіоналізму.

Окремим питанням у численних дослідженнях з проблематики креативності є визначення причин її пригнічення, зокрема було проаналізовано зміст феномену «бар'єри креативності», серед яких автори виділяють: нестачу сну, страх, заборону мислення, брак часу, перфекціонізм, агресивність, неправильну техніку, помилкову реалізацію [15; 148]. І. В. Поляковою обґрунтовано зовнішні і внутрішні бар'єри, підкреслено ефективність індивідуальних і групових технологій у подоланні психологічних бар'єрів як дієвого інструменту соціально-психологічного впливу на особистість, забезпечення наявності зворотного зв'язку, емоційного переживання отриманих під час групової роботи нових даних про себе й інших. Автором визначено фактори подолання бар'єрів розвитку креативності в процесі професійного навчання майбутніх учителів початкової школи, провідними з яких є застосування креативних технік: інтуїтивних, дискурсивних, комбінованих методів розвитку креативності [148].

І. Ю. Шахіна вважає, що креативність майбутніх вчителів передбачає здатності до логічних висновків, порівнянь, зіставлень; вміння працювати в більше, ніж одній професійній сфері, нагромаджувати інформацію з кількох галузей знань; здатності до постановки нових проблем, до аналізу, до перенесення досвіду розв'язування на інші задачі, до критичної перевірки і сортування інформації; рефлексивні здатності: здатність до передбачення, проникливість у пошуках проблем та ін.; здатності до абстракції, до самостійного здобування знань, мислити нетривіально, готовність до сприйняття нового. А в якості педагогічних умов формування креативності в майбутніх учителів авторка розглядає: наявність інформаційної культури; використання комп'ютерних навчальних програм як складових мультимедіа; оволодіння майбутніми

вчителями математики засобами мультимедіа в навчальному процесі [198, с.20].

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури доводить, що процес формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості зумовлений низкою чинників і складових навчально-виховного процесу, особливостями практичної професійної підготовки здобувачів вищої освіти до педагогічної творчості. Так, В. В. Андрієвська розглядає зумовленість діяльності вчителя об'єктивними і суб'єктивними чинниками, що впливають на реалізацію педагогічної творчості у навчально-виховному процесі. Дослідник зазначає, що діяльність школи і вчителя обумовлена ззовні, суспільством, яке виробляє і задає школі той ідеал людини, що найбільше відповідає його морально-етичним цінностям і вимагає від випускників навчальних закладів такого рівня знань, умінь та навичок, який відповідає рівню розвитку науки, техніки та суспільних відносин в ньому, тобто задає і цей рівень. Тому творча діяльність вчителя по суті відбувається в межах тих вимог, які ставляться до освіти суспільством. Крім того, зазначає дослідниця, на професійну діяльність педагога впливають й об'єктивні чинники, які пов'язані із структурою навчального матеріалу, з вимогами, які ставляться програмою до знань, умінь та навичок учнів, з об'єктивними обставинами організації та протікання навчально-виховного процесу та суб'єктивні, що зумовлені індивідуальними особливостями вчителя, як суб'єкту педагогічного впливу, та учня, як об'єкту цього впливу [5].

Складність організації оптимальної взаємодії між учителем і учнем зумовлюється не лише тим, що вчитель повинен знати і враховувати особливості конкретного учнівського колективу та індивідуальні психологічні характеристики кожного з його членів, а й тим, що в процесі навчання учень водночас є об'єктом педагогічного впливу з боку вчителя, та суб'єктом навчальної діяльності. Він може сприяти зусиллям вчителя, «приймаючи» мету і завдання, які той ставить, або ж, навпаки, чинити їм опір. Отже, вчитель може досягти певної дидактичної мети в тому разі, якщо зуміє доцільно організувати як власну систему дій на уроці, так і відповідну до даної мети навчально-виховну діяльність учнів [5, с. 28-30].

Отже, на процес формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах навчального педагогічного закладу також впливають і об'єктивні, і суб'єктивні чинники, які визначають результати і навчально-виховного процесу, і всієї професійної підготовки студентів. Можна простежити взаємозв'язок у системі «викладач-майбутній вчитель-вчитель-учень» і відзначити, що особистісні якості педагога завжди репродукуються в майбутньому – в процесі формування кожного вихованця.

Креативність особистості студента-педагога у єдності з іншими видами активності особистості виступає як необхідна умова інтеграції всіх етапів і рівнів психічної активності по вертикалі й по горизонталі, будучи тим самим механізмом формування структури особистості як єдиної функціонально-динамічної системи.

На думку О. С. Шила, розвиток креативності майбутнього педагога може знайти свої місце у процесі його професійної підготовки через розвиток спрямованості особистості на цінності професійної та особистісної самореалізації, системи ціннісних орієнтацій особистості [199].

Розвиткові креативності у студентському віці присвячено багато сучасних досліджень [13; 41; 44; 54; 60; 61; 85; 99; 112; 125; 141; 186], наприклад, А. О. Іванченко зазначає, що студентський вік характеризується як важливий момент в ході самостановлення, формування життєвої позиції та екзистенції. Автор зазначає, що емпатійно-креативний стиль керівництва в навчальній діаді стає моделлю для наслідування, позитивно впливає на реалізацію цілей студента, сприяє проектуванню його життєвого плану-здуму, забезпечує підвищення рівня самоприйняття, орієнтацію на креативну самореалізацію і підтримує психологічний взаємодовіра між викладачем і студентом: студент перестає пасивно приймати навчальний матеріал, а викладач припиняє свою функцію емоційно безликого її ретранслятора і приступає до креативного управління навчально-педагогічним процесом [61].

Креативність розглядається як чинник метакогнітивної регуляції різних видів діяльності, в тому числі навчальної [72], тому розвиток креативності

уможлиблює більшу успішність студентів у навчально-професійної діяльності, а відтак – і у майбутньої професійно-педагогічної.

Креативність, з одного боку, відіграє значну роль у когнітивній регуляції навчання, з іншого – у регуляції психічних станів, які супроводжують його. А. А. Хашовою було показано, що студенти з високим рівнем вербальної креативності використовують більшу кількість способів саморегуляції [191].

М. А. Кузнецов та Н. Ю. Діомідова, опрацювавши проблему детермінації специфіки екзаменаційного стресу рівнем емоційної креативності студента, дійшли висновків, що емоційна креативність виступає значущим фактором формування емоційних синдромів як у звичайних, так і у стресових ситуаціях. Крім того, структура емоційного синдрому кожної людини визначається рівнем емоційної креативності людини, ти типом ситуації в якій він проявляється. Водночас, компоненти новизни та готовності емоційної креативності виступають в якості факторів, що регулюють емоційні прояви як у повсякденних, так і у стресових ситуаціях [90].

Є. В. Фроловою було показано, що креативність є чинником академічної успішності студентів, насамперед індекси розробленості, унікальності та оригінальності вербальної та невербальної креативності пов'язані з високим рівнем навчальної успішності студентів, у той час як у студентів, що мають низький рівень навчальних досягнень, креативність відносно чітко виділяється за невербальною та вербальною ознаками [189].

М. Сарзанія визначено співвідношення між спеціалізацією пізнавальних потреб та креативністю студентів, зокрема показано вищу креативність студентів, які вивчають природничі науки у порівнянні з тими, які схильні до гуманітарних дисциплін. Крім того, було встановлено, студенти з високою креативністю мали більш гармонійні стосунки із викладачами [220].

Ч. Ву було показано, що студенти більш дорослого віку демонструють достовірно вищі результати за вербальною шкалою креативності. Натомість, студенти молодшого віку демонстрували кількісну та якісну перевагу за шкалою образної креативності. Крім того, виявлено, що більш вагомий інформаційний

тезаурус позитивно впливає на творчі досягнення у складних інформаційних системах, у той час як у творчих завданнях зображувального характеру інформаційний тезаурус не має позитивного впливу на креативність [228].

Проблема впливу регулятивних характеристик особистості на розвиток креативності у студентському віці є маловивченою, тому у наступному розділі наводяться деякі результати наших наукових розвідок стосовно того, яким чином мотиваційні, когнітивні та емоційно-вольові регулятори чинять вплив на розвиток креативності особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Висновки до першого розділу

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження «Теоретичні аспекти дослідження креативності особистості майбутнього педагога у процесі навчальної діяльності», свідчить, що аналіз існуючих наукових підходів до розуміння креативності – містичного (А. Ротенберг, К. Хаусман), асоціативний (С. Меднік, С. Мартіндейл, А. Ротенберг, Е. Торренс); гештальтпсихологічного (К. Дункер), психоаналітичного (З. Фрейд, Л. С. Кубі, Б. Каплан, П. Ной, А. Ротенберг, Дж. Сулер, Х. Вернер), психометричного (Дж. Гілфорд, Е. Торренс), когнітивного (М. О. Холодна, Р. Стернберг, Р. Вейсберг); соціально-особистісного (К. Роджерс, А. Маслоу) та інтегративного (Д. Б. Богоявленська, Т. Амабіл, В. М. Дружинін, Я. В. Пономарьов, Р. Вудман, М. Чіксентмігаї) дало можливість визначити її як здатність створювати нові продукти діяльності, специфічну характеристику мислення, поведінки та діяльності, здатність вирішувати проблеми, здатність особистості долати «межі свого Я», трансгресивність, інтегральну творчу характеристику людини.

Було показано, що сьогодні існує декілька точок зору на співвідношення інтелекту та креативності: як такої креативності не існує (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, С. Герберт і інші дослідники інтелекту); креативності не існує, при цьому інтелектуальні здібності є необхідною, утім недостатньою умовою для розв'язання творчих задач, яке забезпечується, передусім,

мотивацією, особистісними рисами, цінностями (Д. Богоявленська, А. Маслоу, А. Олох); високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей, і навпаки (М. Айзенк, Д. Векслер, Л. Термен); креативність є самостійним чинником, не залежним від інтелекту (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. Пономарьов, Р. Стенберг, М. Уоллах).

Загалом розглядаючи креативність як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати творчі проблемні ситуації, слід зазначити, що її провідним параметром є оригінальність, яка пов'язана з іншими не менш важливими характеристиками креативності – здатністю до швидкого генерування ідей (швидкість), здатність їх деталізовано розробляти (розробленість), здатність не повторюватись у сталому і тривалому продукуванні ідей (супротив замиканню), здатність до переключення у різних категоріях ідей (гнучкість), здатність до абстрактного відходу від безпосередньої дії стимулу у творчій діяльності, метафоричність (абстрактність назви). Зазначені характеристики креативності проявляються у її двох видах – вербальному та образному, а їх співвідношення має обумовлювати типологічні особливості творчої особистості.

Креативність учителя є обов'язковою інтегральною характеристикою цілісної особистості педагога, яка зумовлена певними психолого-педагогічними умовами та високим рівнем сформованості фахових та особистісних якостей, які розвивається впродовж всієї педагогічної діяльності і є вирішальним чинником професійного зростання. Організація створення креативного освітнього середовища та психолого-педагогічних умов для розвитку креативності особистості педагога спрямована на забезпечення усвідомлення педагогами власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до найвищого рівня творчої діяльності, задоволення потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем, установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях, здатність до прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості фахівця.

Креативність особистості студента-педагога разом з іншими видами активності особистості майбутнього учителя є необхідною умовою інтеграції всіх етапів і рівнів психічної активності, виступаючи механізмом формування структури особистості як єдиної функціонально-динамічної системи та забезпечуючи успішну реалізацію навчально-професійної діяльності.

Креативність особистості студента пов'язана з багатьма регулятивними особливостями особистості та забезпечує успішність у навчанні, утім проблема регулятивних чинників розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи вимагає окремого емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 2

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ, ТИПОЛОГІЇ ТА РЕГУЛЯТИВНИХ ЧИННИКІВ ДИНАМІКИ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Структура і процедура емпіричного дослідження регулятивних чинників креативності особистості майбутнього вчителя початкової школи

Аналіз й узагальнення психологічної, психолого-педагогічної та методичної літератури за темою дослідження, дозволили провести психодіагностичну роботу з вивчення динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчальної діяльності.

Вивчення досвіду та результатів проведених досліджень з проблеми психологічних чинників динаміки креативності майбутнього вчителя в процесі навчальної діяльності, дозволило визначити структуру, показники, критерії та умови розвитку суб'єктності майбутнього вчителя незалежно від спеціальності навчання.

Динаміку креативності майбутнього вчителя в процесі навчальної діяльності можна розглядати зі сторони динаміки структурних елементів креативності майбутнього вчителя початкової школи в процесі навчальної діяльності.

Даний підхід передбачає розгляд особливостей динаміки професійної самосвідомості майбутнього вчителя, особливостей динаміки ціннісно-мотиваційної сфери, особливостей динаміки емоційно – вольової сфери майбутнього вчителя, особливостей динаміки локалізації контролю майбутнього вчителя в процесі навчальної діяльності. Основний зміст динаміки суб'єктності майбутнього вчителя в процесі навчальної діяльності буде визначатися, на нашу думку, низкою психологічних чинників з числа тих, що наведені вище.

Експериментальною базою нашого дослідження став Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (ДВНЗ

«ДДПУ»). Дослідження проводилося з майбутніми вчителями початкової школи за такими кваліфікаційними характеристиками «Вчитель початкової школи. Вчитель інформатики у початковій школі», «Вчитель початкової школи. Вчитель англійської мови у початковій школі», «Вчитель початкової школи. Вчитель музики у початковій школі», «Вчитель початкової школи. Керівник дитячих хореографічних колективів» на факультеті початкової, технологічної та професійної освіти вищевказаного закладу вищої освіти. Експериментальне вивчення динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи в процесі навчальної діяльності проводилося за допомогою методу «зрізів». В якості характерних точок процесу професійного становлення (етапів професійної підготовки) використані другий семестр першого року навчання, другий семестр третього року навчання та другий семестр п'ятого року навчання. Вибір саме цих етапів навчання у ЗВО у розгляді процесу динаміки суб'єктності майбутнього вчителя обумовлений наступними міркуваннями: перший та п'ятий рік навчання – стартова та фінішна точки педагогічної системи, мета якої – підготовка професійного педагога. Окрім того, в умовах конкретного навчального закладу саме з другого семестру першого року навчання починається викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу та залишається позаду період, де психічне функціонування особистості студента ускладнене адаптацією до навчання, до нового соціального оточення тощо. Другий семестр третього року навчання – саме той етап навчання, коли студенти в цілому закінчили вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (окрім галузевих методик викладання), але ще не мали досвіду практичної діяльності в якості вчителя чи вихователя. Дані фактори – засвоєння більшості дисциплін психолого-педагогічного циклу та педагогічна практика, є істотно важливим в системі професійної підготовки студента саме як майбутнього педагога, тож мають вагомий вплив на становлення і розвиток креативності майбутнього педагога початкової освіти, та на протязі окреслених даними точками періодів навчальної діяльності (перший рік навчання – третій рік навчання) та (третій рік навчання – п'ятий рік навчання) виступають як визначальні динамічні ланки у становленні його креативності.

Наступне питання, якого ми зобов'язані торкнутися – відсутність розподілу респондентів за спеціалізаціями. Справа в тому, що в ході аналізу структури навчальних планів, структури контингенту студентів, робочих програм зі спеціальностей психолого-педагогічного циклу, результатів успішності студентів окремих спеціалізацій у межах спеціальності «Початкова освіта», нами не виявлено суттєвих розбіжностей між показниками їх психічного функціонування – рівнем інтелектуального розвитку, особливостями ціннісно-мотиваційної сфери, емоційно-вольової сфери тощо. На нашу думку, цілком логічним є припущення, що в ході навчання на різних спеціалізаціях в межах однієї спеціальності педагогічного спрямування, креативність студентів суттєво не різниться, тому нами обрано для експерименту студенти усіх окреслених спеціалізацій – «Початкова освіта. Інформатика», «Початкова освіта. Англійська мова», «Початкова освіта. Музика» та «Початкова освіта. Хореографія».

Ще одним питанням, що вже стає звичним у психологічних дослідженнях з психології студентства педагогічного профілю – відсутність розподілу в середині контрольних та експериментальних груп за статевою ознакою. Це пояснюється тим, що кількість представників чоловічої статі серед студентів педагогічних ЗВО є дуже незначною (в межах нашого дослідження кількість чоловіків у складі контрольних та експериментальних груп коливається в межах 15-20%, та складає лише близько 10 осіб у складі даних груп. Тож попре умовний розподіл за статевою ознакою у масивах експериментальних даних, у процесі їх обробки, виходячи з вищенаведених міркувань, змінною статі опитуваних ми нехтуємо.

До складу експериментальної вибірки входили 146 студентів факультету початкового навчання: 44 студенти першого року навчання, 52 студенти третього року навчання, 50 студентів п'ятого року навчання.

Для реалізації емпіричної частини нашого дослідження була складена комплексна програма психологічної діагностики, що містить у собі необхідні методики, адекватні меті та задачам нашої роботи – виявленню, опису та інтерпретації психологічних чинників креативності особистості майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчальної діяльності.

Для розв'язання дослідницької проблеми було застосовано комплекс методів, вибір та поєднання яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження. До комплексу увійшли такі методи: теоретичний аналіз психологічної літератури з обраної наукової проблеми (визначення підходів, напрямків та параметрів розгляду емоційно-мотиваційних складових креативності особистості); теоретичне моделювання (розробка моделі креативності особистості); метод психолого-діагностичного обстеження (збір емпіричних даних); статистичні методи обробки даних із використанням інтегрованого статистичного пакету Statistica 8.0 for Windows (кореляційний аналіз, факторний аналіз, кластерний аналіз, множинний регресійний аналіз, непараметричні критерії).

Усі методики поділяються на методики когнітивного блоку, методики емоційного блоку, методики мотиваційного блоку, методики вольового блоку та методики креативнісного блоку.

Одним з найважливіших практичних завдань психологічної діагностики особистості є створення об'єктивних передумов для побудови адекватного образу обстежуваної людини. Маючи на меті зменшення суб'єктивності отриманих результатів та підвищення можливості досягнення їх максимальної вірогідності, в ході нашого дослідження ми орієнтувалися на наступні принципи: цілісності, комплексності використання взаємодоповнюючих методик, єдність якісного і кількісного аналізу, високу валідність, відповідність поставленим на початку дослідження цілям і задачам.

Відзначимо, що інформація про порядок слідування емпіричних змінних з метою спрощення їх обробки та інтерпретації представлений нами у додатку Ж.

Таким чином, емоційний блок у нашому дослідженні представлений оптимальним, на наш погляд, наступним комплексом методик: шкала запальності (П. А. Ковальов), самооціночний тест «Характеристики емоційності» (Є. П. Ільїн), методика «Тривожність студентів» (Ж. Тейлор) [62].

Методика «Шкала запальності» є фрагментом опитувальника «Особистісна агресивність і конфліктність» П. А. Ковальова та діагностує рівень

самооцінки емоційної збудливості. Опитуваному пропонується прочитати 10 тверджень та висловити згоду чи незгоду з ними поставивши знак «+» або знак «-». При обробці тесту бали нараховуються як за відповіді «так» так і за відповіді «ні» по окремих пунктах. Підраховується сума набраних балів, яка є прямопропорційною рівню емоційної збудливості респондента [62].

Самооціночний тест «Характеристики емоційності» розроблений Є. П. Ільїним і призначений для самооцінки виразності різних характеристик емоцій: емоційної збудливості, інтенсивності, стійкості, впливу на ефективність діяльності. Опитуваному пропонується на кожне із запропонованих 32 запитань відповісти «так» в разі згоди з ним, або «ні» в разі відсутності згоди. За кожну відповідь відповідно до ключа нараховується по 1 балу, що дозволяє діагностувати загальну емоційність, до того ж підраховується сума балів по кожній з чотирьох шкал – «Емоційна збудливість», «Інтенсивність емоцій», «Загальна тривалість емоцій», «Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності і спілкування» [62].

Методика «Тривожність студентів» є модифікацією опитувальника Ж. Тейлор. Опитуваному пропонується погодитися з низкою положень опитувальника (30 запитань) або відкинути, їх поставивши поруч з відповідним номером протоколу знак «+» або «-». Відповіді «не знаю» не враховуються. За кожну відповідь відповідно до ключа нараховується 1 бал. Чим більше набрана сума балів, тим більше емоційна нестійкість у обстеженого студента. До того ж можливим є додаткова діагностика тривожності студента за інформативні положеннями тривога, страх; невпевненість в собі; хвороблива дратівливість [62].

Мотиваційний блок у нашому дослідженні представлений оптимальним, на наш погляд, комплексом методик: методика «Вимірювання художньо-естетичної потреби» (В. С. Аванесов), методика «Діагностика потреби в пошуках відчуттів» (адаптація М. Цукермана), методика «Діагностика ригідності» (розроблена Г. Ю. Айзенком), методика «Імпульсивність» (розроблена В. А. Лосенковим), методика діагностики мотивації до успіху (Т. Елерс), методика діагностики

мотивації до запобігання невдач (Т. Елерс), методика «Мотивація навчання у вузі» (автор – Т. І. Ільїна) [62; 183].

Методика «Вимірювання художньо-естетичної потреби» розроблена В. С. Аванесовим та призначена для діагностики художньо-естетичної потреби особистості. Опитуваному пропонується ряд тверджень, у разі коли певне твердження збігається з його особистою думкою, то дається відповідь «так», в протилежному випадку – «ні». Сума набраних балів визначається кількістю співпадінь із ключем, про рівень вираженості художньо-естетичні потреби свідчить сума набраних балів [62].

Методика «Мотивація до успіху» розроблена Т. Елерс. Методика оцінює силу прагнення до досягнення мети, до успіху. Опитуваному пропонується ряд тверджень. При згоді з твердженням поруч з його цифровим позначенням опитуваний ставить на бланку для відповідей знак «+» («так»), при незгоді – знак «-» («ні»). Сума набраних балів свідчить про рівень вираженості мотивації досягнення успіху [62; 183].

Методика «Мотивація навчання у вузі» запропонована Т. І. Ільїною, модифікована у декількох формулюваннях без зміни інструкції та процедури Є. П. Ільїним. При створенні даної методики автор користувалася низкою інших відомих методик. Методика містить три шкали: «придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість): «оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості): «отримання диплома» (прагнення набуття диплому при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків). В опитувальник, для маскування, автор методики включила ряд фонових тверджень, які в подальшому не обробляються та не впливають на результати опитуваного за даною методикою. Опитуваному пропонується висловити згоду знаком «+» або незгоду знаком «-» з наведеними у методиці твердженнями. Переважання мотивів навчання у закладі вищої освіти за першими двома шкалами свідчить про адекватність вибору студентом професії і задоволеність нею [62].

Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса являє собою орієнтаційну анкету, що складається з 27 пунктів-суджень, по кожному з яких можливі три варіанти відповідей, відповідні трьом видам спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, який найбільшою мірою виражає його думку або відповідає реальності, і ще один, який, навпаки, найбільш далекий від його думки, або ж найменш відповідає реальності. Відповідь "найбільш" отримує 2 бали, "найменш" – 0, що залишився невибраний – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо. За допомогою методики можна виявити наступні типи спрямованості особистості: спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряме винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість; спрямованість на спілкування (О) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми; спрямованість на справу (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яке корисне для досягнення спільної мети [183].

Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб особистості передбачає ознайомлення опитуваного із запропонованими 16 твердженнями, які він повинен зіставити, попарно порівнюючи їх між собою, вписуючи результати в певні колонки, поступово заповнюючи весь бланк, підраховується сума балів по кожній з 5-ти секцій (матеріальні потреби, потреби в безпеці, соціальна (міжособистісні) потреби, потреби у визнанні, потреби у самовираженні) і відкладається на вертикальній осі графіку результату. По точках-балах можлива побудова загального графіку-результату, який вкаже три зони задоволеності за п'ятьма потребами [62].

Вольовий блок у нашому дослідженні представлений оптимальним, на наш погляд, комплексом методик: тест-опитувальник для визначення завзятості, методика діагностики готовності до ризику (RSK Шуберта), методика «Соціальна сміливість» (фактор Н тесту Р. Кеттелла), методика діагностики самооцінки організованості (Є. П. Ільїна) [63].

Опитувальник для оцінки власної завзятості розроблений Є. П. Ільїним та Є. К. Фещенко. Опитуваному пропонується ряд ситуацій (вісімнадцять видів), у яких він має себе уявити себе та оцінити ступінь характерності для нього даних ситуацій, поставивши при цьому знак «+» (якщо запропонована ситуація для нього цілком типова), або знак «-» (якщо запропонована ситуація для нього не є типовою). Бали нараховуються за спеціальною шкалою, враховуються відповіді «так» і відповіді «ні» за окремими позиціями. Кількість балів, що набрав обстежуваний, прямо пропорційна рівню його завзятості [63].

Методика «Готовність до ризику (RSK Шуберта) розроблена А. М. Шуберт та спрямована на виявлення оцінки своєї сміливості, готовності до ризику. Опитуваному пропонується оцінити ступінь готовності вчинити дії, про які його запитують, при відповіді на кожен з 25 питань він повинен поставити відповідний бал за наступною схемою: (+) 2 бали – повністю згоден, безумовне «так»; (+) 1 бал – швидше «так», ніж «ні»; (-) 1 бал – швидше «ні», ніж «так»; (-) 2 бали – абсолютно не згоден, безумовне «ні». Деякі питання оригінального тексту Є. П. Ільїним замінені на подібні за змістом, але такі, що більш відповідають специфіці життя в нашій країні. При обробці результатів підраховується сума балів з урахуванням знака («+» або «-»), при цьому схильність до ризику, сміливість (або, навпаки, обережність) прямо пропорційна кількості набраних балів з урахуванням знаку [63].

Методика «Соціальна сміливість» являє собою фрагмент загальноживаної та поширеної методики багатофакторного дослідження особистості Р. Б. Кеттелла (фактор Н), опитуваному пропонується 13 тверджень, кожне з яких припускає один з трьох запропонованих варіантів відповіді (а, б або в). При обробці даних опитування за відповіді «а» і «в» нараховується по 2 бали, за відповідь «б» – 1

бал. Підраховується загальна сума балів, чим вона є більшою, тим значніше виражена соціальна сміливість у опитуваного [63].

Методика діагностики самооцінки організованості розроблена Є. П. Ільїним. Опитуваному пропонується ознайомитися із твердженнями (28 тверджень), перерахованими в опитувальнику, та висловити своє ставлення до них, причому у разі згоди з ними поставити знак «+», а в разі незгоди – знак «-». Набрана сума балів підраховується шляхом додавання балів як за відповіді «так», так і за відповіді «ні» з окремих питань, та є прямо пропорційною рівню самооцінки організованості опитуваним. У методиці наявна шкала достовірності, що необхідна для перевірки щирості відповідей, та при певній сумі балів виключає подальшу обробку анкети [63].

Методика «Імпульсивність» розроблена В. А. Лосенковим та призначена для вимірювання імпульсивності як відносно стійкої особистісної риси, застосовується в широких вікових межах в цілях профорієнтації і профвідбору, а також для дослідження особливостей поведінки людини. Імпульсивність суб'єкта вбачається як риса особистості, протилежна цілеспрямованості і обумовлює недостатній самоконтроль в спілкуванні і діяльності, невизначеність життєвих цілей, нестійкість орієнтацій та інтересів. Опитуваному пропонується відповісти на ряд питань, що стосуються типових для нього настроїв і станів. Пропонується 4 варіанти відповідей на кожне питання, номери яких позначені в спеціальному бланку, для кожного питання обирається найбільш адекватна відповідь. Сума балів за відповіді до всіх тверджень є загальною оцінкою імпульсивності досліджуваного [63].

Когнітивний блок містить методики, які дозволяють діагностувати міру сформованості когнітивно-регулятивних характеристик особистості, зокрема ригідність як негнучкість мислення, самооцінку креативності та імпліцитні теорії креативності.

Методика «Діагностика ригідності» розроблена Г. Ю. Айзенком, вважається що ригідність суттєво впливає на процес мотивації, особливо коли необхідно його у зв'язку зі зміною ситуації. Опитуваному пропонується

висловити свою згоду (незгоду) із рядом тверджень по тим чи іншим особливостям поведінки. Підраховується сума балів, проставлених згідно з інструкцією. Ступінь ригідності пропорційна сумі набраних балів.

Методика діагностики самооцінки креативності М. В. Саврасова [169], в якій було враховано когнітивний індекс, що дозволяє оцінити в кількісному та якісному відображенні пізнавальну складову інтегрального процесу появи креативного продукту. Дана методика складається із 60 питань (що стосуються передумов та особливостей перебігу креативного процесу) із варіантами відповідей «+» у разі згоди із запропонованим твердженням, та знак «-» у разі незгоди з ним. За результатами обробки результатів тестування за даною методикою, можливою є диференціація креативності респондента за рівнями та за параметрами (емоційний-мотиваційний-вольовий) та когнітивний.

Методика діагностики імпліцитних теорій креативності Є. М. Павлової [143] містить 20 тверджень, які дозволяють оцінити міру прихильності уявленням про те, що оригінальність мислення та здатність створювати нові творчі продукти можна розвивати.

Креативнісний блок у нашому дослідженні представлений тестом креативності Є. Торренса, тестом креативності С. Медніка та авторською методикою діагностики креативності.

Тест креативності Є. Торренса може бути використаний для діагностики творчих здібностей (креативності) людини у віці від 5 до 60 років. Нами використаний скорочений варіант зображувальної (фігурної) батареї тесту Є. Торренса «Закінчи малюнок». Опитуваному пропонується десять зображень, кожне з яких відрізняється високим рівнем невизначеності, та пропонуються власноруч добувати та дати йому назву, таким чином, щоб він втілював dokonану авторську ідею. Час виконання даного тесту – приблизно 10 хвилин. Після виконання тесту згідно авторської концепції творчого мислення Є. Торренса обчислюються коефіцієнти оригінальності, унікальності, гнучкості, біглості та розробленості за спеціальними формулами та з використанням атласу типових малюнків, результати кожного обстежуваного інтерпретуються згідно отриманої

вибірки за допомогою складання як частинних шкал (по показниках оригінальності, гнучкості, біглості, розробленості) так і інтегральної процентильної шкали.

Для діагностики вербальної креативності у осіб дорослого віку нами використано тест вербальної креативності С. Медніка у модифікації А. Н. Вороніна, що побудований за наведеними вище принципами та представляє собою груповий скорочений варіант методики, що складається із однієї серії (20 триад), та не передбачає розминки, оскільки розминка у дорослих людей в умовах професійної трудової діяльності та із дефіцитом часу для виконання завдання дає систематичний зсув у результатах тестування, що визначається завданнями розминки.

Для тестування вербальної креативності у осіб студентського віку нами використано тест вербальної креативності С. Медніка у модифікації Т. В. Галкіної, Л. Г. Хуснутдінової, що побудований за наведеними вище принципами та представляє собою повний груповий варіант методики, що складається з двох серій (по 20 триад кожна), перша з яких є призначена для розминки, а друга є основною та підлягає обробці.

Остаточні результати тестування за даною методикою отримуються виходячи із усього групового масиву даних, що зводяться у загальну таблицю із обрахуванням кількості типових та нетипових відповідей (для нетипових вибірок, тобто таких, що суттєво відрізняються від наведених у літературі, і отже не припускають використання атласів типових відповідей із вказаними індексами оригінальності). Після цього обраховуються індекси унікальності та оригінальності за відповідними формулами та кількість відповідей для кожного опитуваного.

Дана методика містить 60 питань, розрахована на відповіді «так»(+), або «ні» (-) на кожне з поставлених питань. Відповіді «не знаю»(0) не є прийнятними, оскільки знижують вірогідність отриманих результатів. Будь-яке коливання нерішучого обстежуваного в сторону певної відповіді повинне сприйматися їм як стверджувальна або заперечна. Від обстежуваних вимагається правдивість у

відповіді на всі поставлені питання. Метою запобігання тенденції приписування собі соціально бажаної якості обстежуваними особами не треба наголошувати на тому, що методика дозволяє розрізнити креативних та некреативних особистостей, а лише вказує на наявність тенденції до проявів творчих якостей в тому чи іншому ступені. Методика може використовуватися як в індивідуальному, так і в груповому варіанті, реалізовуватися як шляхом усного опитування обстежуваних (інтерв'ювання), так і шляхом анкетування за допомогою бланків питань та відповідей. Можливе поєднання даної методики із оцінюванням креативності експертним шляхом, особливо в умовах групового обстеження.

За кожен стверджувальну відповідь нараховується 1 бал, за кожен заперечувальну відповідь відповідно 0 балів. Підраховується сума балів з усіх 60 питань, показники від 0-5 (дуже низький рівень креативності), 6-10 (низький рівень креативності), 11-15 (низький з тенденцією до середнього рівень креативності). Показники 16-36 (середній рівень креативності), 36-45 (середній з тенденцією до високого рівень креативності), 46-50 (високий рівень креативності), 50-55 (дуже високий рівень креативності), 55-60 (виключний рівень креативності).

Також у структурі методики виділяються когнітивний та емоційний аспекти, результати обстеження за кожним з яких реалізуються у двох шкалах. Відповідно, як за однією, так і за іншою шкалою, виключний рівень прояву даного аспекту креативності діагностується при значеннях суми балів за даною шкалою у кількості 29-30; високий при значеннях 24-27; середньому рівню проявів даної складової відповідають значення 8-23; відповідно низький рівень – 0-8 балів.

2.2 Динаміка показників креативності майбутніх учителів початкових класів у процесі навчальної діяльності у вищій школі

Першим завданням емпіричного дослідження було визначення динаміки показників креативності майбутніх учителів початкових класів. За результатами

однофакторного дисперсійного аналізу було показано нелінійний характер такої динаміки (рис. 2.1-2.8).

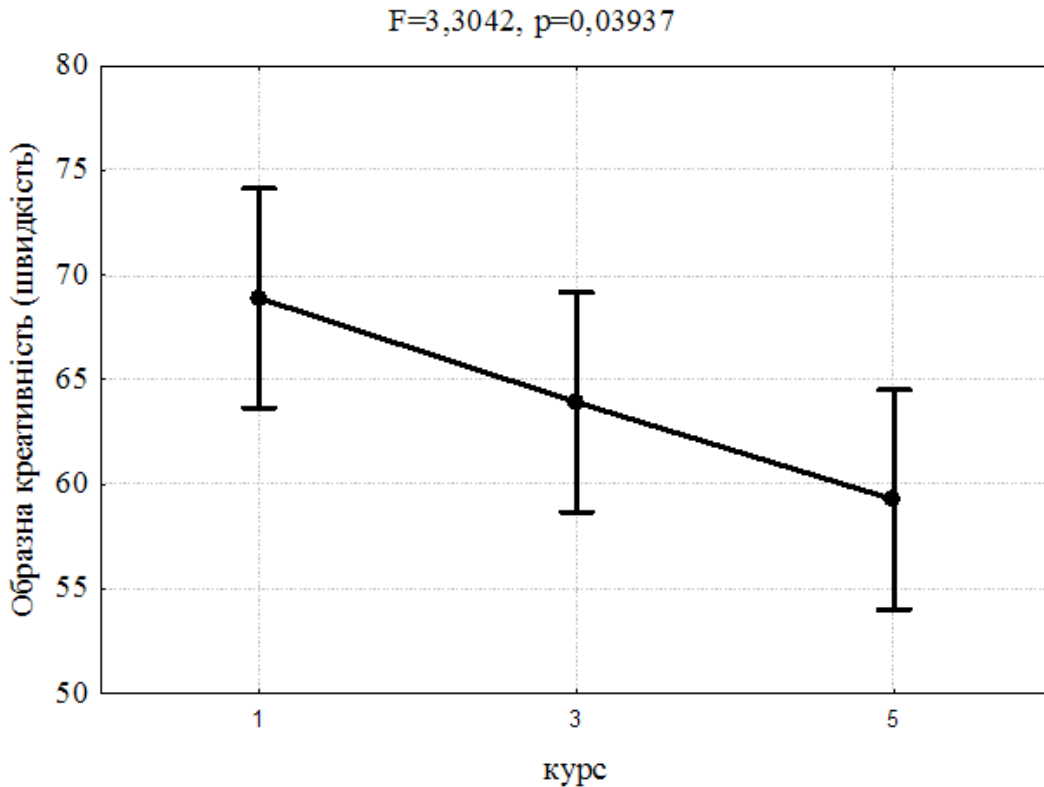


Рис. 2.1. Динаміка показників швидкості образної креативності студентів.

Визначено, що у студентів протягом навчання у вищі показники швидкості у генеруванні ідей у контексті роботи над невербальним матеріалом спадають. Студенти-першокурсники виявляють вищий за середній рівень здатності швидко генерувати продукти просторової уяви у творчій діяльності, у той час як на третьому курсі студента загалом властивий середній рівень цієї здатності, а на п'ятому – нижчий за середній рівень. Отже, протягом навчання студенти втрачають здатність швидко реагувати на невербальний стимул, більшою мірою схильні до рефлексування власних ідей та здатностей зобразити їх художньо.

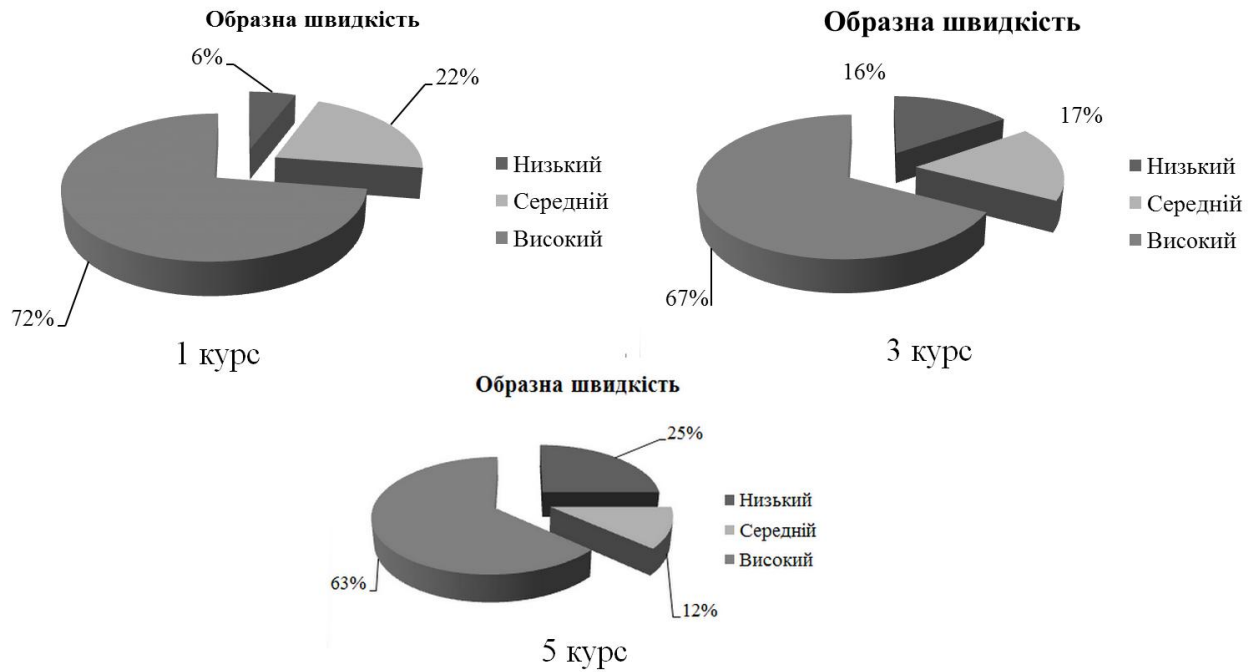


Рис. 2.2 Розподіл студентів за рівнем образної швидкості протягом навчання у вищій школі.

З рисунку 2.2 видно, що студентів з низьким рівнем образної швидкості курс від курсу стає більше ($\chi^2_{\text{Емп}} = 11,529$, $p < 0,01$), утім неможна достовірно стверджувати, що кількість студентів з високим рівнем креативності за цим параметром спадає ($\chi^2_{\text{Емп}} = 0,604$, $p > 0,05$). Загалом відмінності у розподілі студентів 1, 3 та 5 курсів за рівнем образної швидкості є статистично значущими ($\chi^2_{\text{Емп}} = 15,075$, $p < 0,01$).

Статистично значущих відмінностей у рівні розвитку показників невербальної креативності за параметром оригінальності встановлено не було. Загалом студентам властивий середній рівень здатності до продукування нових оригінальних, самобутніх і незвичайних ідей через аналіз невербальної інформації та вміння її переробляти і доповнювати (рис. 2.3).

Як показано на рисунку 2.4 студенти, починаючи з третього курсу характеризуються зменшенням представленості середнього рівня образної креативності за параметром оригінальності ($\chi^2_{\text{Емп}} = 8,407$, $p < 0,05$).

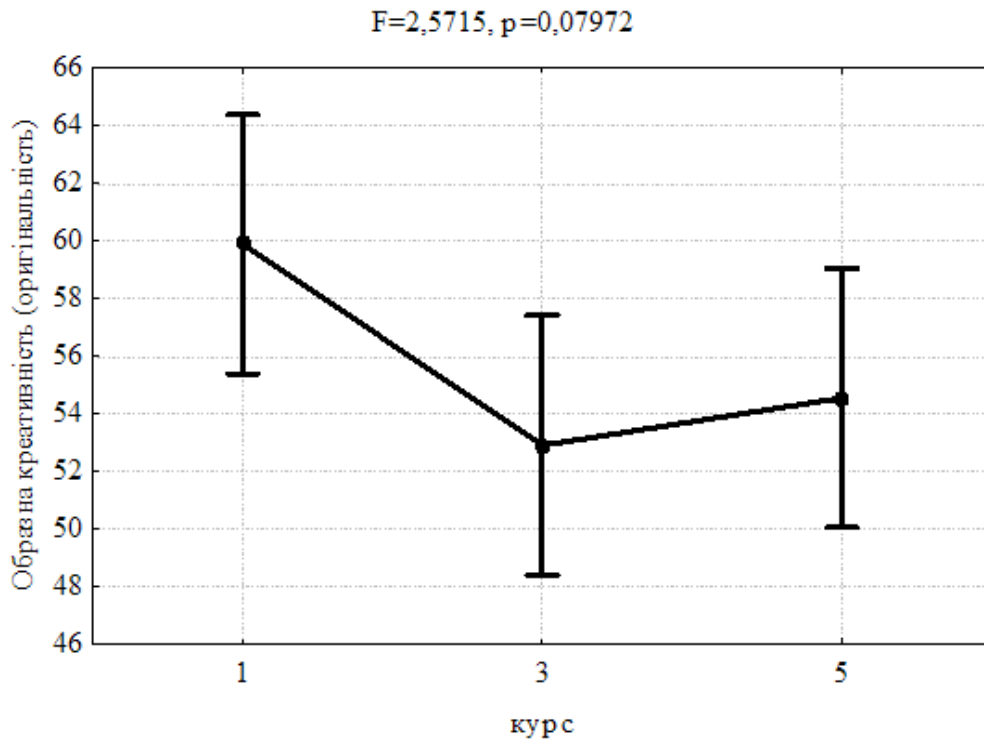


Рис. 2.3. Динаміка показників оригінальності образної креативності студентів.

Загалом відмінності у розподілі студентів 1, 3 та 5 курсів за рівнем образної оригінальності є статистично значущими ($\chi^2_{\text{Емп}} = 17,086, p < 0,01$).

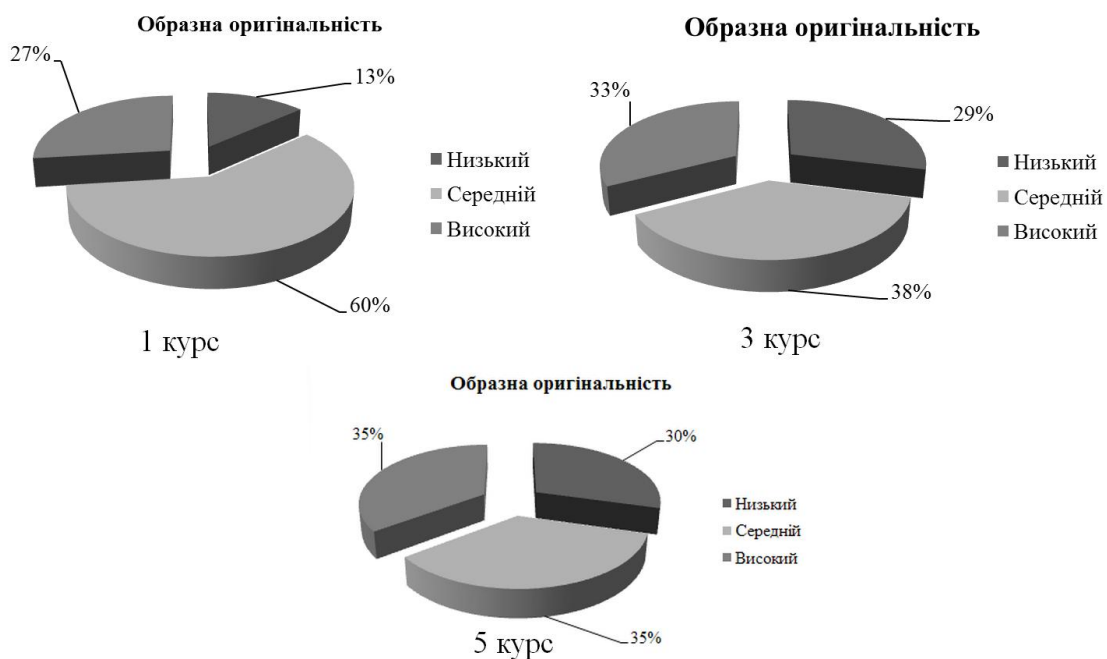


Рис. 2.4 Розподіл студентів за рівнем образної оригінальності протягом навчання у вищій школі.

На рисунку 2.5 показано динаміку показників образної креативності за параметром гнучкості, яка загалом є негативною у процесі здобуття вищої освіти. Так, студенти-першокурсники на початку навчання у виші мають в цілому середній рівень здатності до вибору різноманітних ідей, створення низки образів, які відрізняються між собою за смисловими категоріями та способами художнього виразу, утім на третьому курсі та потім на п'ятому цей показник спадає. У процесі навчання у виші студенти втрачають здатність продукувати різноманітні ідеї та знаходити різні способи та підходи до їх художнього вираження.

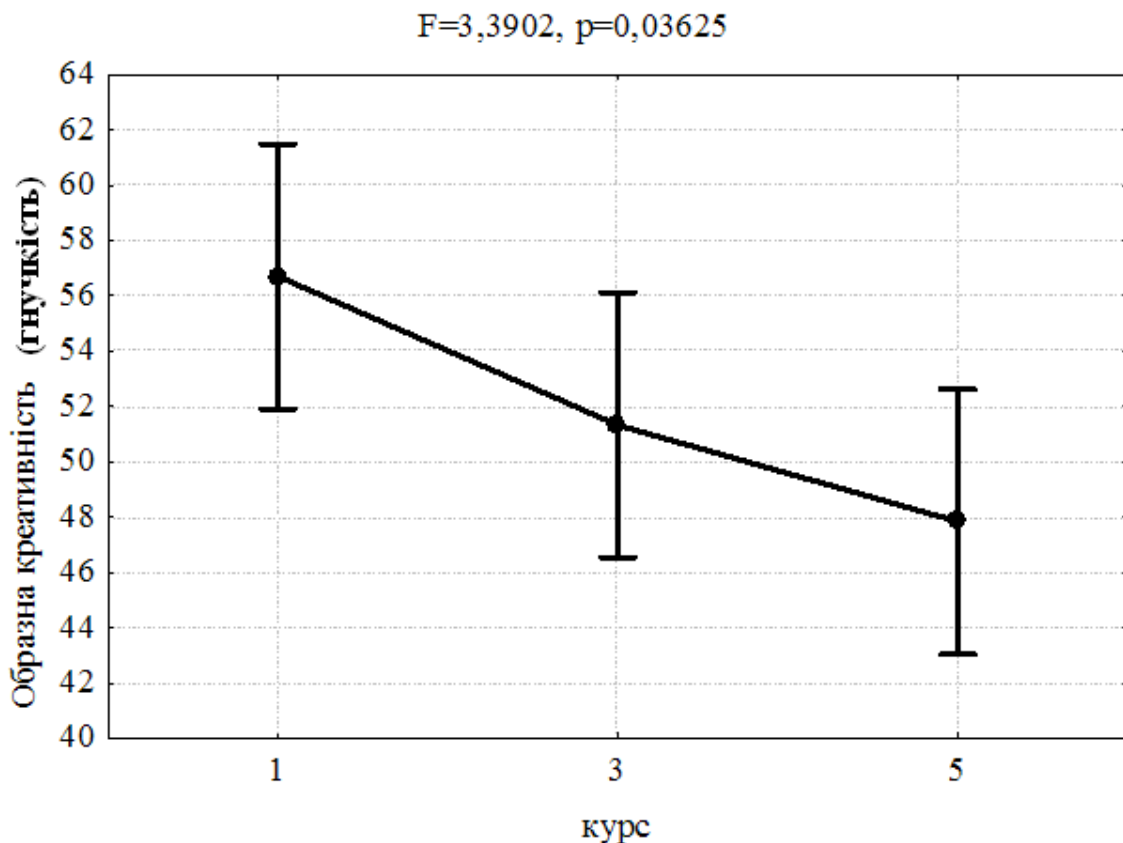


Рис. 2.5. Динаміка показників гнучкості образної креативності студентів.

На рисунку 2.6 подано розподіл студентів за рівнем образної гнучкості протягом навчання у вищій школі. Статистично значущих відмінностей між студентів у розподілі за рівнем образної гнучкості на різних курсах встановлено не було ($\chi^2_{\text{Емп}} = 2,374, p > 0,05$).

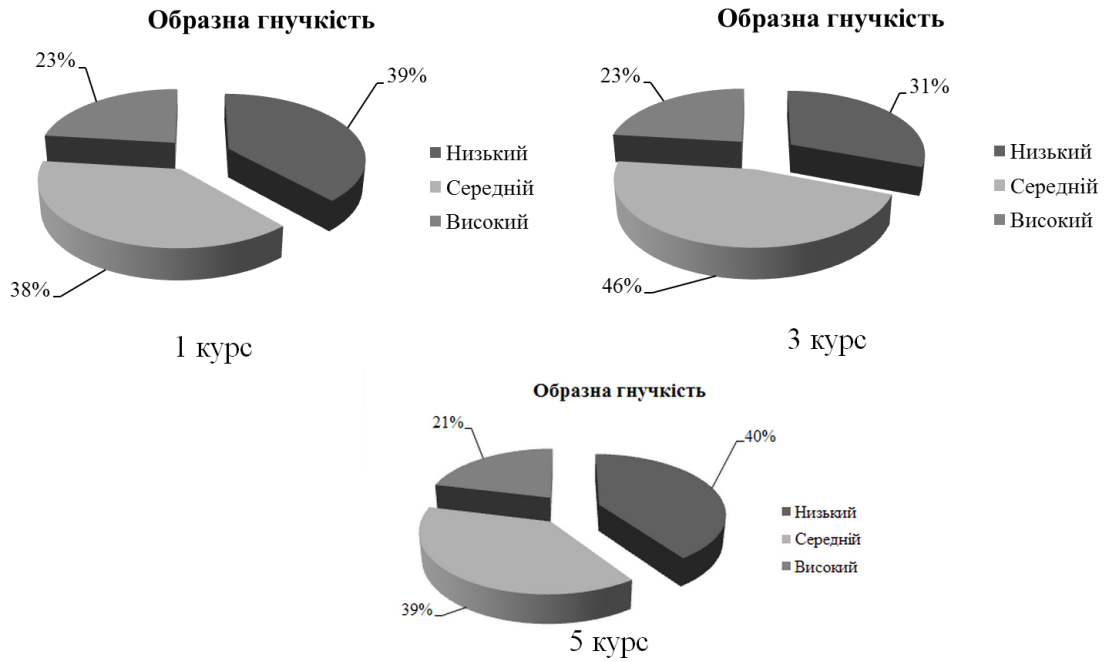


Рис. 2.6 Розподіл студентів за рівнем образної гнучкості протягом навчання у вищій школі.

На рисунку 2.7 показано динаміку показників образної креативності за параметром розробленості, яка є також негативною у процесі здобуття вищої освіти.

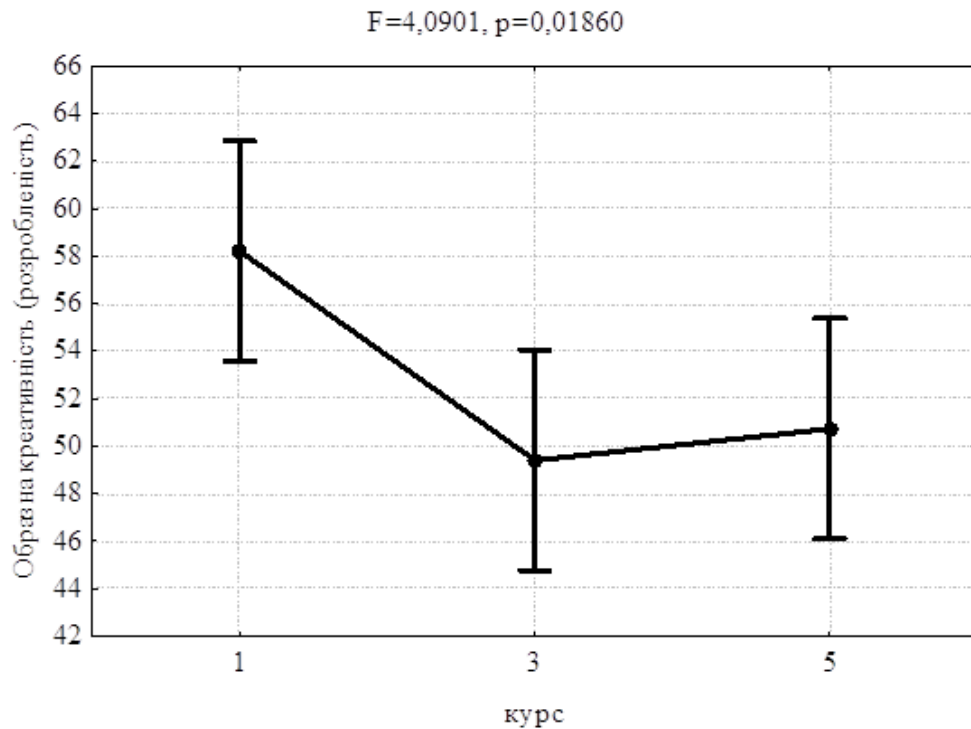


Рис. 2.7. Динаміка показників розробленості образної креативності студентів.

Так, студенти-першокурсники на початку навчання у виші мають в цілому середньо-високий рівень здатності до деталізації та творчої проробки ідей, створення низки образів, які відрізняються деталізованістю та промальовкою у художньому вираженні, утім на третьому курсі та потім на п'ятому цей показник спадає. У процесі навчання у виші студенти втрачають здатність ретельно проробляти невербальні образи.

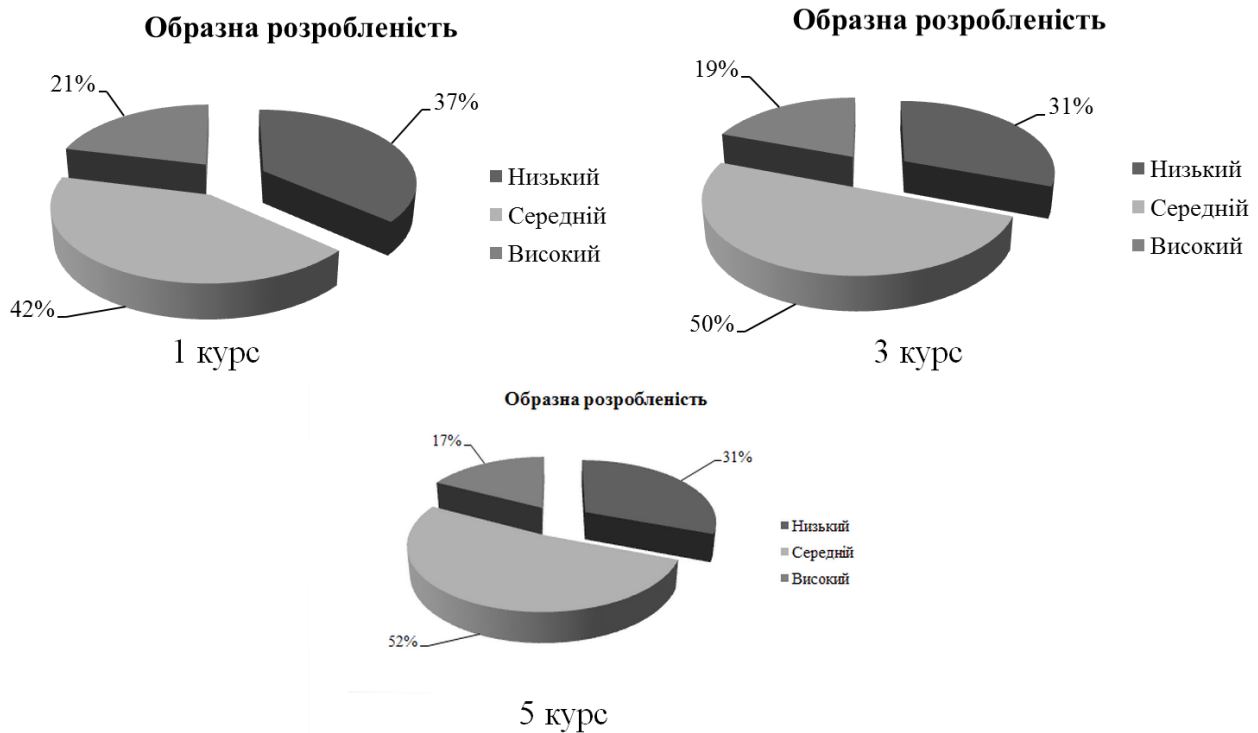


Рис. 2.8 Розподіл студентів за рівнем образної розробленості протягом навчання у вищій школі.

Студенти за рівнем розвитку розробленості образної креативності не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ($\chi^2_{\text{Емп}} = 2,315, p > 0,05$).

Статистично значущих відмінностей у показниках вербальної креативності за параметром швидкості виявлено не було, що свідчить про відсутність певної динаміки здатності вербально генерувати творчі ідеї (рис. 2.9). Згідно з рисунком 2.10 видно, що за рівнем розвитку вербальної швидкості статистично значущих відмінностей не існує.

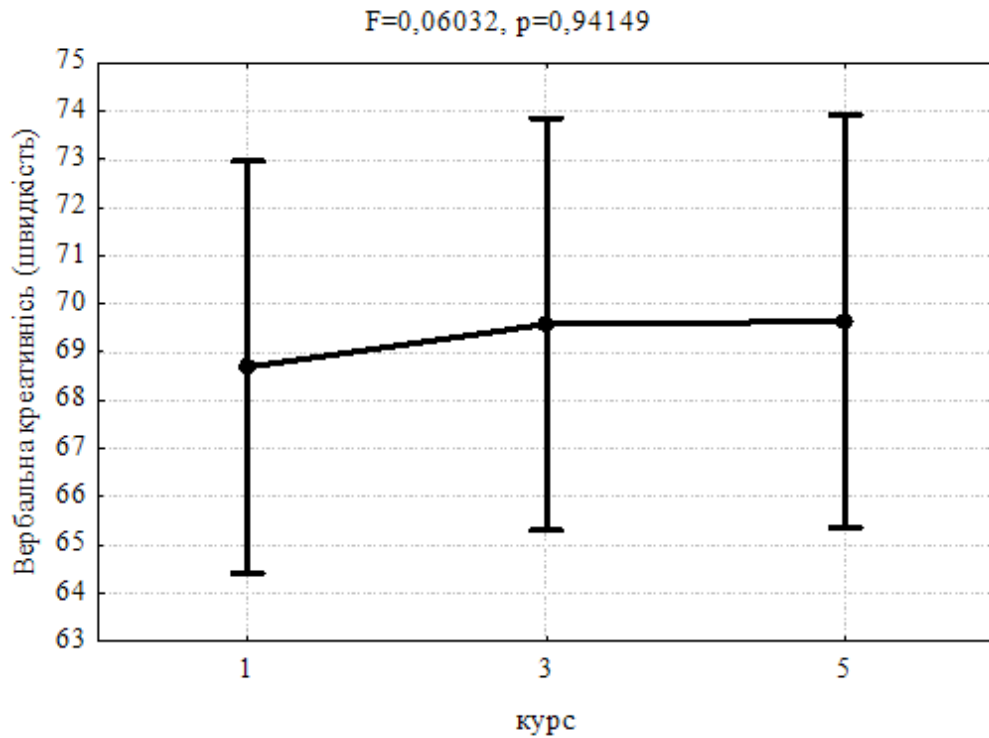


Рис. 2.9. Динаміка показників швидкості вербальної креативності студентів.

Студенти за рівнем розвитку вербальної швидкості не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ($\chi^2_{\text{Емп}} = 1,975, p > 0,05$).

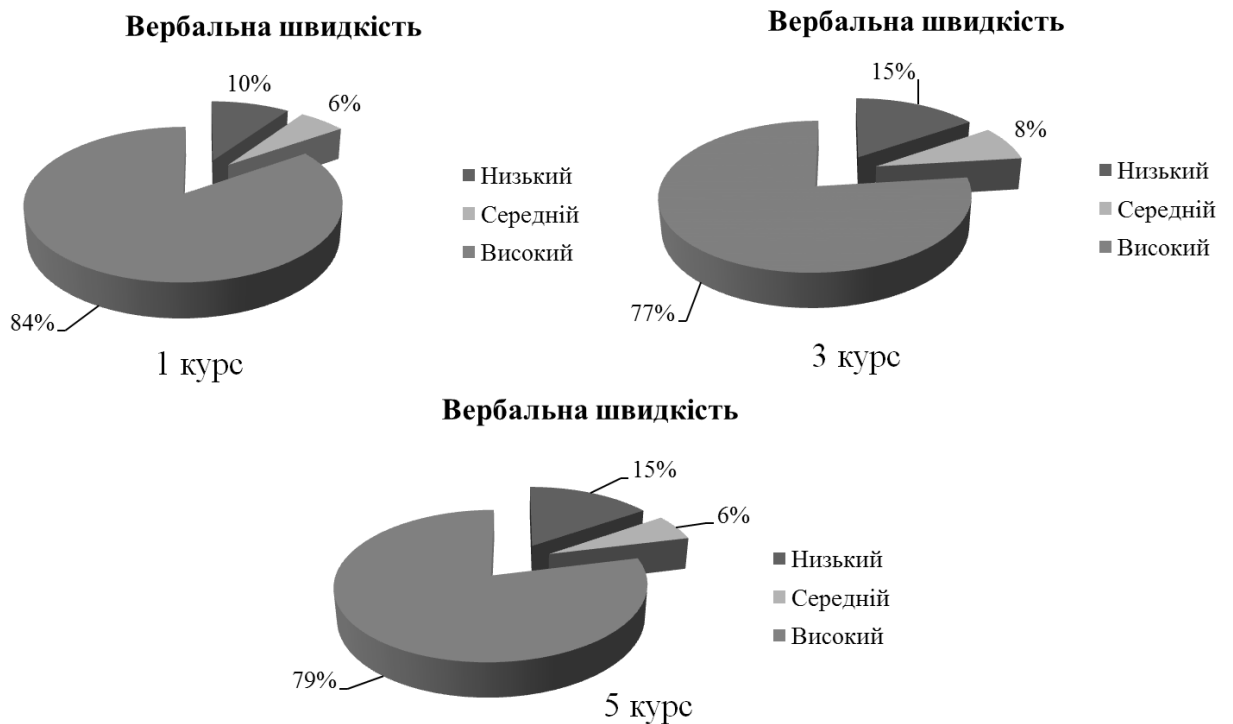


Рис. 2.10. Розподіл студентів за рівнем вербальної швидкості протягом навчання у вищій школі.

Статистично значущих відмінностей у показниках вербальної креативності за параметром гнучкості виявлено не було, що свідчить про відсутність певної динаміки здатності вербально генерувати різноманітні творчі ідеї (рис. 2.11).

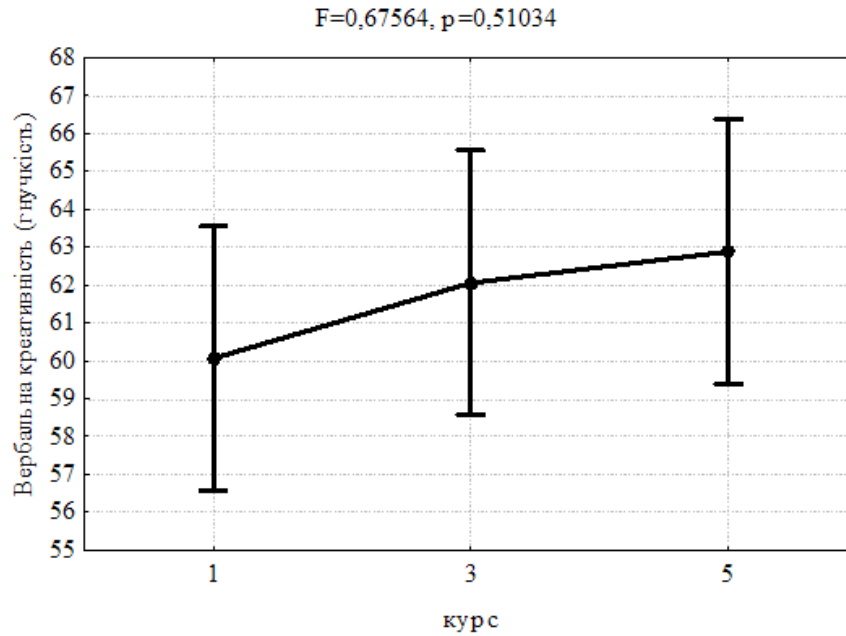


Рис. 2.11. Динаміка показників гнучкості вербальної креативності студентів.

Студенти за рівнем розвитку вербальної гнучкості не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ($\chi^2_{\text{Емп}} = 0,218, p > 0,05$).

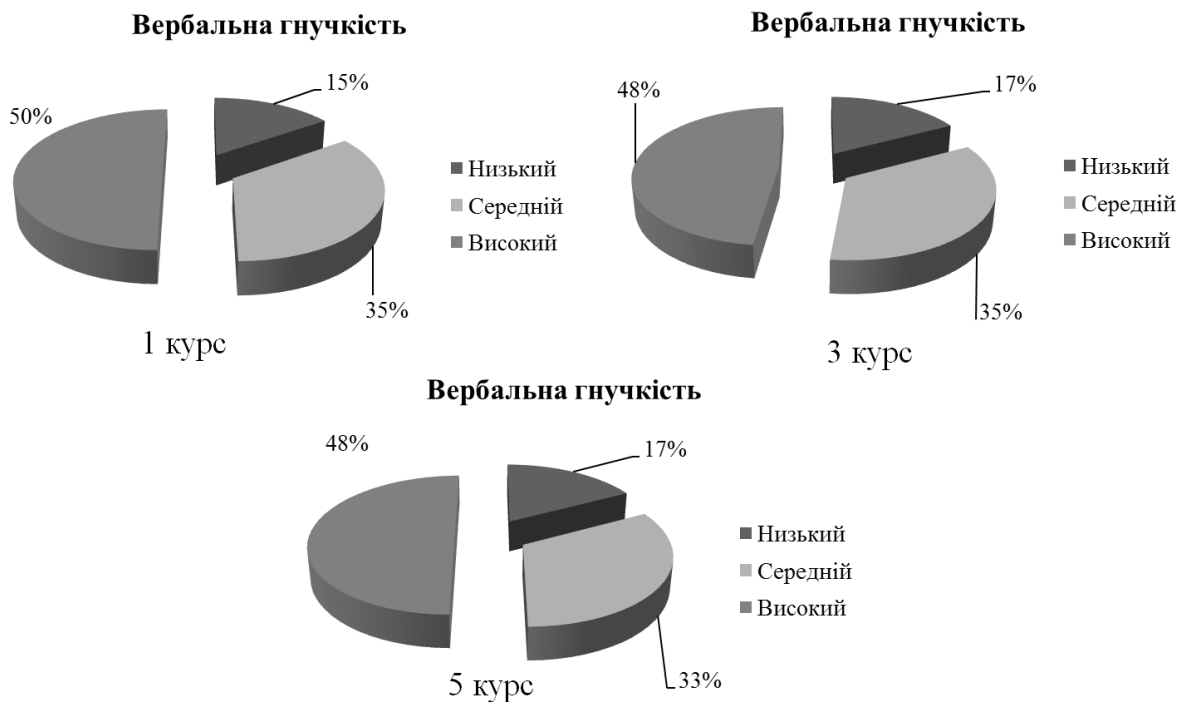


Рис. 2.12. Розподіл студентів за рівнем вербальної гнучкості протягом навчання у вищій школі.

Статистично значущих відмінностей у показниках вербальної креативності за параметром оригінальності виявлено не було, що свідчить про відсутність певної динаміки здатності вербально генерувати оригінальні та унікальні за змістом творчі ідеї (рис. 2.13).

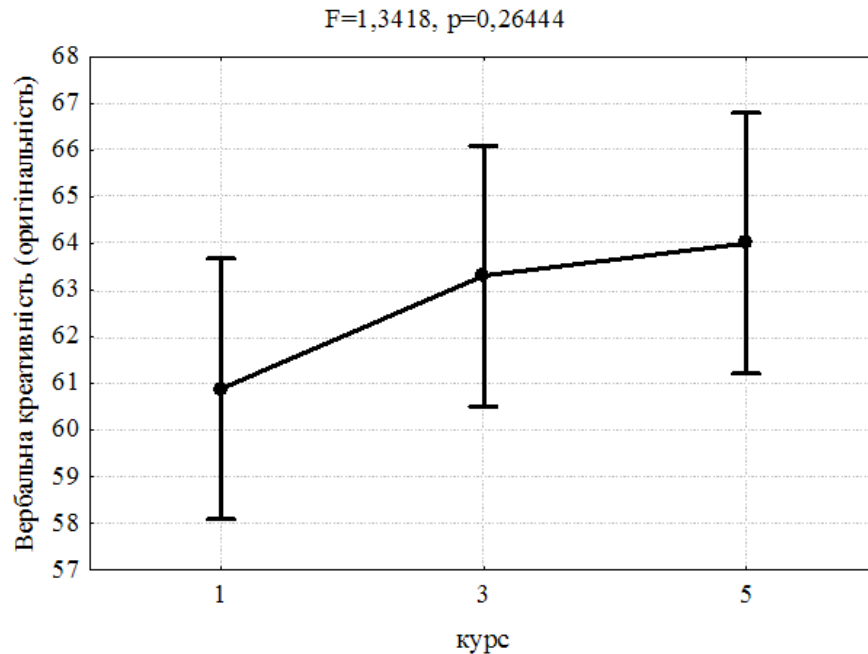


Рис. 2.13. Динаміка показників оригінальності вербальної креативності студентів.

Студенти за рівнем розвитку вербальної оригінальності не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ($\chi^2_{\text{Емп}} = 1,042, p > 0,05$).

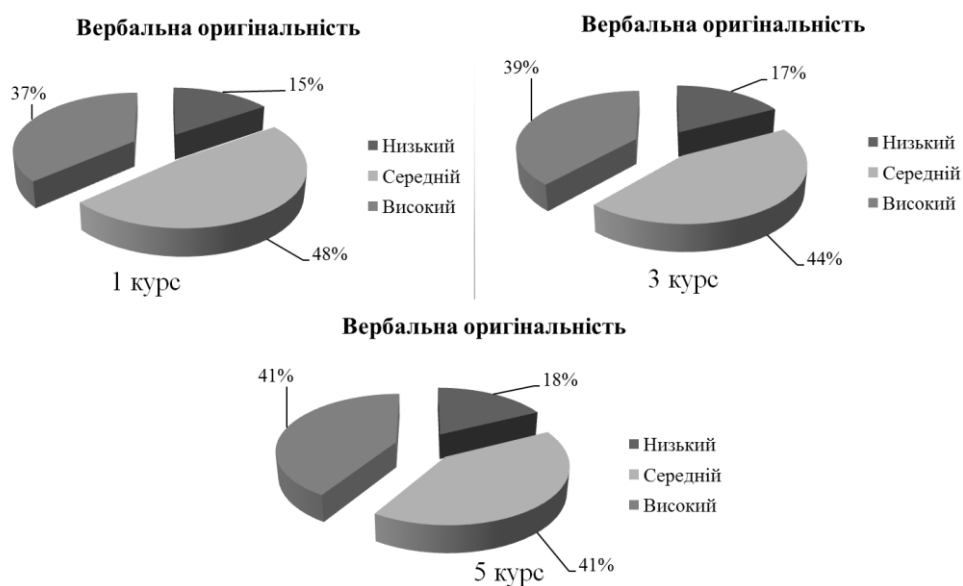


Рис. 2.14. Розподіл студентів за рівнем вербальної оригінальності протягом навчання у вищій школі.

Виявлено статистично значущі відмінності у показниках розробленості вербальної креативності (рис. 2.15), які свідчать про позитивну динаміку здатності до ретельної деталізації творчих текстів у студентів у процесі навчання у вищій школі. Протягом навчання у ЗВО студенти навчилися більш ретельно і деталізовано висловлювати (вербалізувати) думки та ідеї, створювати оригінальні тексти, які відрізняються чіткістю викладу, метафоричністю змісту та широким використанням творчих прийомів опису явищ та подій (алегоризації, символи, епітети, порівняння тощо).

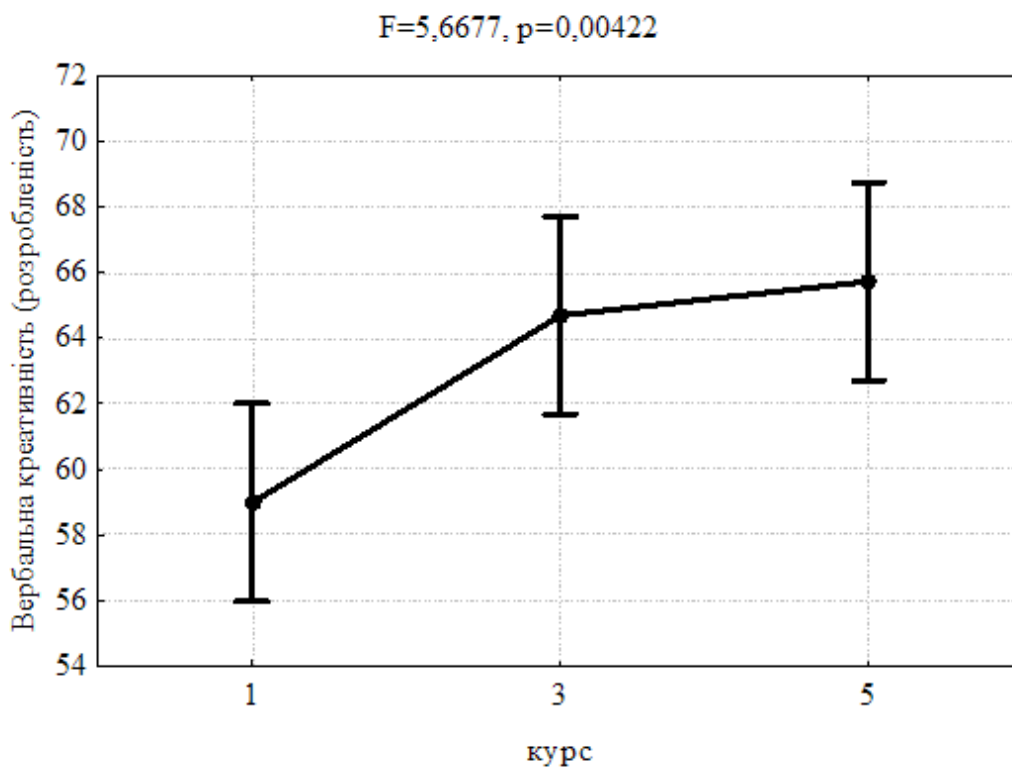


Рис. 2.15. Динаміка показників розробленості вербальної креативності студентів.

Студенти за рівнем розвитку вербальної оригінальності не мають відмінностей в залежності від курсу навчання ($\chi^2_{\text{Емп}} = 7,007, p > 0,05$).

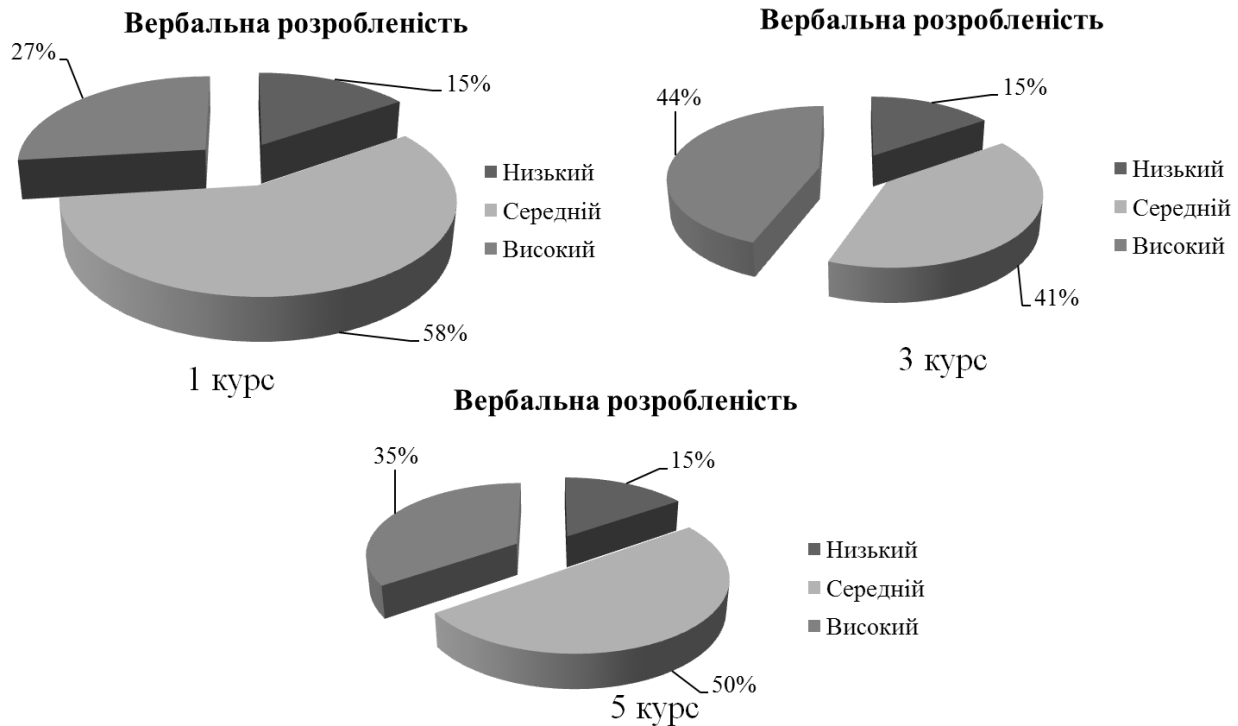


Рис. 2.16. Розподіл студентів за рівнем вербальної розробленості протягом навчання у вищій школі.

Отже, у студентів протягом навчання у виші спостерігається негативна динаміка невербальної креативності за більшістю її параметрів та відсутність будь-якої динаміки у вербальній креативності, окрім її зростання за параметром розробленості.

2.3 Типологічні особливості креативності майбутніх учителів початкових класів.

З метою виявлення типів креативності майбутніх учителів початкових класів нами було застосовано кластерний аналіз методом К-середніх для показників креативності за методиками Е. Торренса (невербальний компонент) та Медніка (вербальний компонент). Співвідношення основних параметрів невербальної та вербальної креативності у студентів надали можливість охарактеризувати основні типи креативності особистості студента у процесі здобуття ним кваліфікація учителя початкової школи. Типологічний аналіз

реалізувався окремо для кожного курсу навчання, що надало нам можливість не тільки більш детально охарактеризувати типи креативності, а й зробити висновок про динаміку розвитку креативності у студентів протягом навчання у виші.

На рисунку 2.17 показано типологічні профілі креативності майбутніх учителів початкової школи 1 курсу навчання.

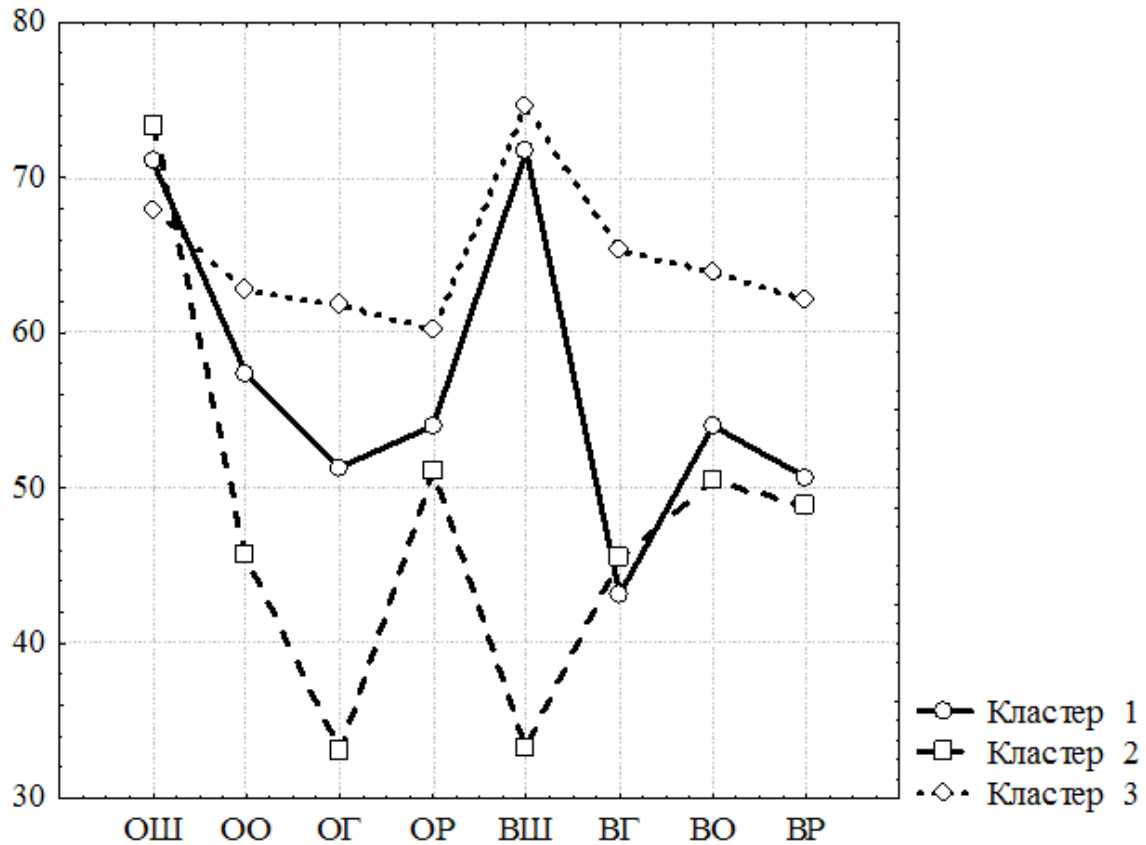


Рис. 2.17. Типологічні профілі креативності майбутніх учителів початкової школи 1 курсу навчання.

Кластер 1 – високі показники швидкості невербальної та невербальної креативності – середньо-високі показники оригінальності невербальної та невербальної креативності – середні показники невербальної гнучкості – середньо-низькі показники вербальної гнучкості – середні показники вербальної та невербальної розробленості креативності. Профіль та група студентів, яка йому відповідає, був названий «Здатні до швидкої генерації ідей студенти».

Кластер 2 – високі показники невербальної креативності за параметром швидкості – середні показники невербальної оригінальності та розробленості,

вербальної гнучкості, оригінальності та розробленості – низькі показники невербальної гнучкості та вербальної швидкості. Профіль та група студентів з ним названі «Некреативні студенти».

Кластер 3 – середньовисокі показники невербальної креативності за усіма параметрами – високі показники вербальної швидкості – низькі показники вербальної гнучкості – середні показники вербальної оригінальності та розробленості. Профіль та група студентів з ним названі «Невербально креативні студенти».

Студенти третього курсу здебільшого представлені типом креативності за другим кластером (57,6% вибірки, $\chi^2_{\text{Емп}} = 12,04$, $p < 0,01$).

На рисунку 2.18 показано типологічні профілі креативності майбутніх учителів початкової школи 3 курсу навчання.

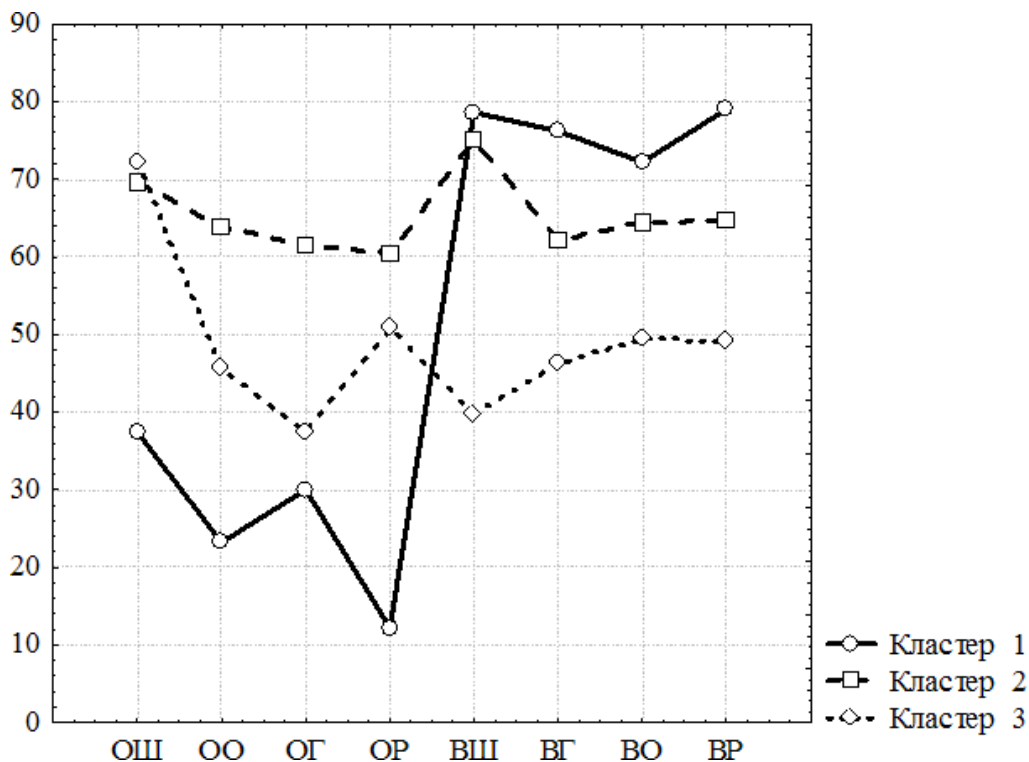


Рис. 2.18. Типологічні профілі креативності майбутніх учителів початкової школи 3 курсу навчання.

Кластер 1 – низькі показники швидкості, оригінальності, гнучкості та розробленості невербальної креативності – високі показники швидкості,

гнучкості, оригінальності та розробленості вербальної креативності. Профіль та група студентів, яка йому відповідає, був названий «Вербально креативні студенти».

Кластер 2 – середньовисокі показники невербальної та вербальної креативності за усіма параметрами. Профіль та група студентів з ним названі «Креативні студенти».

Кластер 3 – високі показники невербальної креативності за параметром швидкості – середні показники невербальної оригінальності та розробленості, вербальної гнучкості, оригінальності та розробленості – низькі показники невербальної гнучкості та вербальної швидкості. Профіль та група студентів з ним названі «Некреативні студенти».

Студенти третього курсу здебільшого представлені типом креативності за другим кластером (55,7% вибірки, $\chi^2_{\text{Емп}} = 11,81$, $p < 0,01$).

На рисунку 2.19 показано типологічні профілі креативності майбутніх учителів початкової школи 5 курсу навчання.

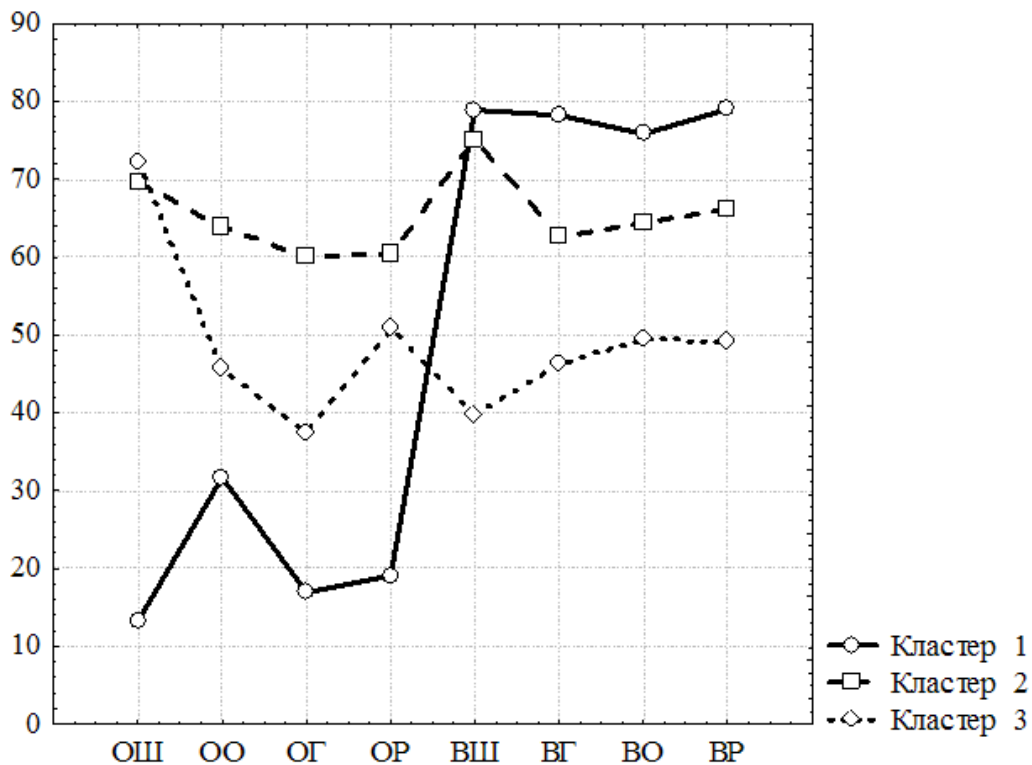


Рис. 2.19. Типологічні профілі креативності майбутніх учителів початкової школи 5 курсу навчання.

Кластер 1 – низькі показники швидкості, оригінальності, гнучкості та розробленості невербальної креативності – високі показники швидкості, гнучкості, оригінальності та розробленості вербальної креативності. Профіль та група студентів, яка йому відповідає, був названий «Вербально креативні студенти».

Кластер 2 – середньовисокі показники невербальної та вербальної креативності за усіма параметрами. Профіль та група студентів з ним названі «Креативні студенти».

Кластер 3 – високі показники швидкості невербальної креативності – середні показники усіх інших показників невербальної та вербальної креативності. Профіль та група студентів, яка йому відповідає, був названий «Помірно креативні студенти».

Загалом усі п'ятикурсники рівномірно розподілені на групи за трьома кластерами ($\chi^2_{\text{Емп}} = 0,73, p > 0,05$).

Отже, змістовий аналіз креативності через виявлені типологічні профілі дає змогу говорити про загалом позитивні тенденції у становленні вербальної креативності студентів.

2.4 Факторна структура і психологічні кореляти креативності майбутніх учителів початкової школи.

2.4.1 Структура креативності майбутніх учителів початкової школи.

Наступним завданням дослідження було визначення структури креативності на кожному з етапів навчання у вищій школі.

У таблиці 2.1 показано факторну структуру креативності студентів-першокурсників. Суттєвої відзнакою отриманої структури виявляється те, що показник швидкості невербальної креативності не увійшов до жодного з двох факторів. Така особливість пов'язана з тим, що як показано у попередньому

параграфі, у студентів першого курсу показник невербальної швидкості є високим незалежно від типу креативності, а відтак при будь-якому рівні інших параметрів креативності показник образної швидкості є високим у студентів-першокурсників, тобто образна швидкість не корелює в них з іншими параметрами креативності, а відтак не увійшла на значущому рівні до факторної структури.

Таблиця 2.1

Факторна структура креативності студентів 1 курсу

Показники креативності	Фактор 1	Фактор 2
Швидкість образної креативності	-0,263895	-0,054217
Оригінальність образної креативності	0,913258	0,216524
Гнучкість образної креативності	0,447669	0,733667
Розробленість образної креативності	0,672217	0,102767
Швидкість вербальної креативності	0,622579	0,618013
Гнучкість вербальної креативності	0,015291	0,888380
Оригінальність вербальної креативності	0,712440	0,283852
Розробленість вербальної креативності	0,239290	0,789945
Заг. дис.	2,508634	2,474393
Доля заг. дисп.	0,313579	0,309299

Перший фактор (31,3% сумарної дисперсії, факторна вага – 2,51) представлений показниками оригінальністю (0,91) та розробленістю (0,67) невербальної креативності, а також оригінальністю (0,71) та швидкістю (0,62) невербальної креативності. Через найбільш навантажені компоненти структури – оригінальність вербальної і невербальної креативності – фактор був названий *«Здатність до генерації оригінальних творчих ідей»*.

Другий фактор (31% дисперсії, 2,47 – факторна вага) складений показниками невербальної гнучкості (0,88), невербальної розробленості (0,79), невербальної гнучкості (0,73), невербальної швидкості (0,62). За провідними по навантаженню компонентами – гнучкістю вербальної та невербальної та – фактор

був названий «Здатність до варіювання та переключення у генерації творчих ідей».

У таблиці 2.2 показано факторну структуру креативності студентів-третьокурсників.

Таблиця 2.2

Факторна структура креативності студентів 3 курсу

Показники креативності	Фактор 1	Фактор 2
Швидкість образної креативності	-0,418915	0,601932
Оригінальність образної креативності	-0,110119	0,905861
Гнучкість образної креативності	0,234132	0,748090
Розробленість образної креативності	-0,279723	0,893677
Швидкість вербальної креативності	0,859074	0,209918
Гнучкість вербальної креативності	0,800230	-0,285308
Оригінальність вербальної креативності	0,686336	-0,059714
Розробленість вербальної креативності	0,853955	-0,240395
Заг. дис.	2,899351	2,728025
Доля заг. дисп.	0,362419	0,341003

Перший фактор (36%) представлений показниками вербальної креативності, а другий (34%) – невербальної креативності, саме тому фактори отримали відповідні назви «Вербальна креативність» і «Невербальна креативність». Факторна структура пояснює 70% сумарної дисперсії.

У таблиці 2.3 показано факторну структуру креативності студентів-п'ятикурсників. Так само, як і у третьокурсників перший фактор (37%) представлений показниками вербальної креативності, а другий (36%) – невербальної креативності, саме тому фактори отримали відповідні назви «Вербальна креативність» і «Невербальна креативність». Слід зазначити, що відповідні фактори на 5 курсі навантажені навіть більше, ніж на третьому курсі і

пояснюють 73% дисперсії. Можна достовірно стверджувати про те, що структурі зв'язки між різними параметрами окремо вербальної та невербальної видів креативності з віком та мірою досвіду навчальної діяльності за професійним спрямуванням стають міцнішими.

Таблиця 2.3

Факторна структура креативності студентів 5 курсу

Показники креативності	Фактор 1	Фактор 2
Швидкість образної креативності	-0,488932	0,747186
Оригінальність образної креативності	0,038105	0,830754
Гнучкість образної креативності	-0,007019	0,840015
Розробленість образної креативності	-0,226466	0,858167
Швидкість вербальної креативності	0,850243	0,183850
Гнучкість вербальної креативності	0,782082	-0,277822
Оригінальність вербальної креативності	0,788771	-0,147847
Розробленість вербальної креативності	0,852161	-0,167657
Заг. дис.	2,974745	2,851469
Доля заг. дисп.	0,371843	0,356434

Отже, факторна структура креативності студентів, які оволодівають професією учителя початкових класів, має специфіку в залежності від етапу навчання. На початку навчання у вищі креативність відрізняється дифузністю зв'язків та домінуванням прояву окремих креативних здатностей – оригінальності у генерації ідей та гнучкості у створенні творчих продуктів. Починаючи з третього курсу відбувається інтеграція якостей та здатностей окремо вербальної та невербальної креативності. Ця тенденція зберігається до п'ятого курсу, причому внутрішні зв'язки у межах факторів стають міцнішими.

2.4.2 Когнітивна регуляція креативності майбутніх учителів початкової школи.

Визначено низку кореляційних зв'язків між показниками компонентів креативності студентів та ригідністю, самооцінкою креативності та імпліцитними теоріями креативності, які виступають когнітивними регуляторами креативності (табл. 2.4-2.6).

Таблиця 2.4

Кореляційні зв'язки між креативністю та її когнітивними регуляторами майбутніх учителів початкових класів на 1 курсі

Показники	Фактор 1 – «Здатність до генерації оригінальних творчих ідей»	Фактор 2 – «Здатність до варіювання та переключення у генерації творчих ідей»
Ригідність	-0,24	-0,30
Когнітивний індекс самооцінки креативності	-0,13	0,08
Імпліцитні теорії нарощеної креативності	0,62	-0,07

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

Визначено статистично значущий позитивний зв'язок між імпліцитними теоріями креативності та фактором здатності до генерації оригінальних творчих ідей на першому курсі навчання. Отже, висока оригінальність креативності, яка є стержневим показником фактору, властива студентам, які обізнані у характеристиках креативності як психологічної якості та здатності і переконані у тому, що креативність можна розвивати.

На третьому курсі когнітивно-регулятивні характеристики студентів більшою мірою позначаються зв'язками з креативністю. Так, гнучкість мислення

позитивно корелює з вербальною креативністю, самооцінка власної обізнаності про креативність позитивно корелює з невербальною креативністю. Імплицитні теорії креативності як переконаність у тому, що креативність можна розвивати, позитивно пов'язана з невербальною креативністю студентів третього курсу навчання.

Отже, на третьому курсі відбувається більша специфікація когнітивно-регулятивних чинників креативності: розгалуженість та сила зв'язків між ними зростає. Чим вищою є здатність до когнітивної регуляції творчо-пізнавальної діяльності, обумовлена гнучкістю мислення, уявленнями про те, що творчі здібності можна розвивати та високою обізнаністю у питаннях креативності, тим вищою є фактична креативність – як вербальна, так і невербальна.

Таблиця 2.5

Кореляційні зв'язки між креативністю та її когнітивними регуляторами майбутніх учителів початкових класів на 3 курсі

Показники	Фактор 1 – «Вербальна креативність»	Фактор 2 – «Невербальна креативність»
Ригідність	<i>-0,60</i>	0,21
Когнітивний індекс самооцінки креативності	-0,06	<i>0,54</i>
Імплицитні теорії нарощеної креативності	0,00	<i>0,63</i>

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

Показники ригідності негативно корелюють із показниками за фактором вербальної креативності, яка в свою чергу позитивно пов'язана із когнітивною самооцінкою креативності. Імплицитні теорії креативності позитивно корелюють із невербальною креативністю у п'ятикурсників.

Таблиця 2.6

Кореляційні зв'язки між креативністю та її когнітивними регуляторами майбутніх учителів початкових класів на 5 курсі

Показники	Фактор 1 – «Вербальна креативність»	Фактор 2 – «Невербальна креативність»
Ригідність	<i>-0,54</i>	-0,03
Когнітивний індекс самооцінки креативності	<i>0,72</i>	-0,07
Імпліцитні теорії нарощеної креативності	-0,02	<i>0,44</i>

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

На п'ятому курсі навчання ригідність у студентів негативно пов'язана із вербальною креативністю. Імпліцитні теорії креативності як уявлення про те, що креативність можна розвивати у себе, позитивно пов'язані із невербальною креативністю. Когнітивний індекс самооцінки креативності позитивно корелює із показниками вербальної креативності.

Отже, уявлення про креативність у студентів, про можливості власного творчого саморозвитку, обізнаність про творчі здібності, гнучкість мислення починаючи з третього курсу навчання у ЗВО отримують високу значущість у розвитку якостей та здатностей креативності.

За результатами множинного регресійного аналізу було встановлено, що на когнітивний індекс самооцінки креативності діють такі чинники, як емоційна збудливість та інтенсивність емоцій, їх тривалість та дія негативного впливу, емпатія, пізнавальна мотивація, готовність до ризику, організованість, імпліцитні теорії креативності, спрямованість на інших, потреба у безпеці та соціальна потреба (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

**Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів
невербальної креативності у студентів п'ятого курсу**

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			-61,1197	24,52623	-2,49201	0,014012
Запальність	-0,042137	0,072376	-0,4421	0,75942	-0,58219	0,561484
Емоційна збудливість	-0,236637	0,072310	-3,0575	0,93428	-3,27253	0,001378
Інтенсивність емоцій	-0,089355	0,055056	-1,0543	0,64958	-1,62300	0,107108
Загальна тривалість емоцій	0,118251	0,054550	1,4266	0,65811	2,16776	0,032072
Негативний вплив емоцій	-0,189719	0,077639	-2,1963	0,89880	-2,44361	0,015937
Тривожність студентів	-0,008436	0,068902	-0,0461	0,37675	-0,12244	0,902747
Емпатія	0,273670	0,056758	0,3024	0,06271	4,82168	0,000004
Художньо-естетична потреба	-0,001513	0,095411	-0,0053	0,33536	-0,01586	0,987369
Пошук гострих відчуттів	-0,082599	0,080362	-0,5667	0,55138	-1,02783	0,306014
Ригідність	0,046349	0,069006	0,2685	0,39976	0,67167	0,503033
Імпульсивність	-0,034150	0,073406	-0,3066	0,65896	-0,46522	0,642586
Мотивація успіху	0,096924	0,061085	0,5403	0,34053	1,58669	0,115109
Оволодіння знаннями	0,221289	0,063697	2,1235	0,61124	3,47406	0,000705
Оволодіння професією	0,002282	0,056718	0,0273	0,67924	0,04023	0,967970
Отримання диплому	0,002540	0,052467	0,0404	0,83381	0,04842	0,961462
Завзятість	-0,002094	0,074871	-0,0184	0,65818	-0,02797	0,977729
Готовність до ризику	0,204353	0,072447	0,7656	0,27140	2,82071	0,005575
Соціальна сміливість	0,098051	0,069214	0,5231	0,36928	1,41662	0,159080
Самооцінка організованості	0,161673	0,054657	1,1289	0,38165	2,95797	0,003704
Імпліцитні теорії креативності	0,267156	0,048984	0,2641	0,04843	5,45395	0,000000
Спрямованість на себе	0,082126	0,080224	0,2945	0,28772	1,02371	0,307950
Спрямованість на інших	0,143392	0,063891	0,6469	0,28825	2,24433	0,026570
Спрямованість на діяльність	-0,050582	0,063889	-0,1954	0,24680	-0,79171	0,430030
Матеріальні потреби	0,098161	0,055284	0,4690	0,26415	1,77559	0,078235
Потреби у безпеці	0,162514	0,050199	0,5535	0,17096	3,23737	0,001545
Соціальні потреби	0,240725	0,068522	0,6512	0,18538	3,51309	0,000617
Потреби у визнанні	0,125442	0,110579	0,3291	0,29013	1,13441	0,258792
Потреби у самовираженні	0,077374	0,077088	0,2575	0,25650	1,00370	0,317460

Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

«Самооцінка креативності» = -61,11 – 0,24 Емоційна збудливість – 0,08
 Інтенсивність емоцій + 0,11 Тривалість емоцій – 0,18 Негативний вплив емоцій +
 0,27 Емпатія + 0,22 Пізнавальна мотивація + 0,20 Готовність до ризику +0,16
 Організованість +0,26 Імплицитні теорії креативності + 0,14 Спрямованість на
 інших +0,16 Потреба у безпеці +0,24 Соціальні потреби.

Отже, на самооцінку креативності майбутніх учителів початкової школи чинить дію низка мотиваційних та емоційно-вольових якостей особистості, аналіз зв'язку яких із креативністю подано нижче.

2.5. Регулятивні предиктори креативності майбутніх учителів початкових класів.

Наступним завданням емпіричного дослідження було виявлення регулятивних корелятивів та предикторів розвитку креативності студентів на різних курсах навчання, зокрема емоційних, мотиваційних та вольових. На кожному курсі було визначено статистично значущі зв'язки між показниками емоційної, вольової та мотиваційної сфери студентів, а потім значущі параметри були включені до переліку предикторів становлення креативності студентів.

2.5.1 Емоційні регулятори креативності студентів.

Виявлено низку статистично значущих зв'язків між показниками креативності та емоційної сфери студентів 1 курсу. Виявлено, що емоційна запальність (збуджуваність, нестриманість) властива креативним студентам-першокурсникам. Особливо проявляється запальність у осіб з високим рівнем розвитку вербальної креативності. Отже, чим більш емоційними є студенти на початку навчання у вищій школі, тим яскравіше проявляється їх вербальна креативність. Висока емоційна чуттєвість та збудливість може проявлятися у їх

здатності створювати оповідання, писати вірші, вигадувати цікаві історії тощо (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

Кореляційні зв'язки між показниками емоційної сфери та креативністю студентів першого курсу

	ОШ	ОО	ОГ	ОР	ВШ	ВГ	ВО	ВР
Емоційна запальність	-0,26	0,38	0,26	0,15	0,38	0,31	0,35	0,19
Емоційна збудливість	-0,25	0,14	-0,18	0,14	0,00	-0,16	0,05	-0,21
Інтенсивність емоцій	0,30	-0,11	-0,14	0,01	-0,16	0,03	-0,18	-0,07
Загальна тривалість емоцій	0,15	0,11	-0,05	0,12	-0,12	-0,05	-0,03	0,09
Негативний вплив емоцій	0,29	-0,24	-0,35	-0,14	-0,29	-0,35	-0,28	-0,48
Тривожність студентів	-0,09	0,03	0,23	-0,02	0,23	0,41	0,33	0,16
Емпатія	-0,10	0,16	0,19	-0,07	0,21	0,20	0,19	0,27

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

Також було виявлено позитивний зв'язок інтенсивності прояву емоцій у студентів, які схильні швидко невербально продукувати ідеї. Утім загальна емоційна збудливість не корелює у студентів-першокурсників з креативністю.

Негативний вплив емоцій має різносторонній характер зв'язку з показниками креативності. Деякі прояви креативності (наприклад, швидкість образного реагування на невербальний стимул) проявляється яскравіше за умови високої емоційної чутливості, яка може негативно відбиватись на поведінці та станах студента, інші прояви креативності у цьому випадку – навпаки, пригнічуються.

Тривожність та емпатія студентів позитивно корелюють з креативністю студентів-першокурсників. Висококреативні студенти схильні до проявів тривоги, а також виявляють високу емпатію.

Отже, можна зробити висновок, що емоційність загалом позитивно пов'язана з креативністю. Високо креативним першокурсникам властиві як позитивні, так і негативні особливості прояву емоційності.

Виявлено низку статистично значущих зв'язків між показниками креативності та емоційної сфери студентів 3 курсу (таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

Кореляційні зв'язки між показниками емоційної сфери та креативністю студентів третього курсу

	ОШ	ОО	ОГ	ОР	ВШ	ВГ	ВО	ВР
Емоційна запальність	0,39	0,73	0,44	0,63	0,01	-0,22	-0,09	-0,34
Емоційна збудливість	0,20	0,43	0,05	0,37	-0,19	-0,42	-0,23	-0,50
Інтенсивність емоцій	-0,18	-0,19	-0,06	0,05	-0,31	-0,15	-0,33	-0,37
Загальна тривалість емоцій	-0,09	0,06	0,28	0,16	-0,06	0,02	-0,16	-0,06
Негативний вплив емоцій	0,41	0,36	0,20	0,52	-0,40	-0,57	-0,55	-0,73
Тривожність студентів	-0,30	-0,26	-0,02	-0,36	0,31	0,50	0,41	0,41
Емпатія	0,29	0,45	0,10	0,30	0,08	-0,07	0,15	-0,26

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

Образна креативність третьокурсників позитивно пов'язана із емоційною запальністю, а вербальна розробленість – негативно. Оригінальність образної креативності позитивно корелює із емоційною збудливістю, а вербальна гнучкість – негативно. Отже, здатність генерувати образи уяви властива студентам, які є дуже емоційними, запальними, утім їх здатність до деталізації текстів різного роду поступається здатностям невербальної креативності.

Тривалість емоцій властива студентам третього курсу, які характеризуються високими показниками образної гнучкості у структурі креативності. Здатність не повторюватись у продукуванні ідей образного матеріалу властива третьокурсникам, які здатні до довготривалого емоційного переживання.

Негативний вплив емоцій пов'язаний позитивно із невербальною креативністю і негативно – з вербальною. Отже, схильність до переживання негативних емоцій та надмірна вразливість від них властива студентам, які здатні

продукувати оригінальні образи невербальної уяви, утім мають труднощі у продукуванні образів вербальної уяви.

Емпатія позитивно корелює із образною оригінальністю та розробленістю. Здатність генерувати унікальні невербальні образи, детально проробляти їх властива студентам третього курсу, які загалом схильні до емпатії.

Виявлено низку статистично значущих зв'язків між показниками креативності та емоційної сфери студентів 5 курсу.

Таблиця 2.10

Кореляційні зв'язки між показниками емоційної сфери та креативністю студентів п'ятого курсу

Показники	ОШ	ОО	ОГ	ОР	ВШ	ВГ	ВО	ВР
Емоційна запальність	0,53	0,37	0,46	0,51	-0,18	-0,37	-0,34	-0,62
Емоційна збудливість	0,60	0,38	0,43	0,56	-0,36	-0,57	-0,54	-0,76
Інтенсивність емоцій	-0,03	-0,23	-0,09	-0,09	-0,33	-0,22	-0,35	-0,55
Загальна тривалість емоцій	-0,25	-0,12	-0,09	-0,31	0,37	0,48	0,41	0,65
Негативний вплив емоцій	0,41	0,08	0,19	0,25	-0,48	-0,55	-0,60	-0,80
Тривожність студентів	0,72	0,49	0,57	0,60	-0,13	-0,28	-0,33	-0,34
Емпатія	0,40	0,49	0,51	0,40	0,22	-0,00	0,10	0,08

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

Визначено низку різносторонніх зв'язків між емоційною запальністю, збудливістю та креативністю у студентів. Так, із показниками образної швидкості, оригінальності, гнучкості та розробленості емоційна запальність та емоційна збудливість пов'язані позитивно, у той час як із показниками вербальної гнучкості, оригінальності та розробленості – негативно.

Існують негативні зв'язки між показниками вербальної креативності та інтенсивністю емоцій п'ятикурсників. Чим інтенсивніші емоційні переживання студентів, тим більшою мірою вони здатні до продукування текстів та думок, які відрізняються високою метафоричністю.

Загальна тривалість емоцій позитивно корелює з показниками вербальної креативності та негативно – із показником розробленості оригінальності.

Здатність розробляти деталізовані образи є тим нижчою, чим більш тривалими є емоційні переживання у студентів, утім при цьому вербальна креативність є високою.

Швидкість продукування невербальних образів уяви позитивно корелює з негативним впливом емоцій на особистість та поведінку старшокурсників, у той час як з вербальною креативністю встановлені позитивні зв'язки. Амбівалентність креативності проявляється в емоційній сфері студентів-старшокурсників: чим більше виражається емоційність у переживанні негативних подій життя, тим більшою мірою актуалізується здатність до генерування образів невербальної уяви і менше – вербальної. Така сама тенденція властива і відносно показників тривожності. Тривожність студентів позитивно корелює з показниками невербальної креативності, а з показниками гнучкості, оригінальності та розробленості вербальної креативності – негативно.

Існують позитивні кореляції між показниками емпатії та образної креативності п'ятикурсників. Високоемпатійні старшокурсники більшою мірою здатні генерувати образи невербальної уяви.

Отже, з мірою включеності студентів до навчально-професійної діяльності у ЗВО у них зростає значущість емоційних характеристик особистості у функціонуванні та розвитку креативності. Ці дані підтверджує той факт, що від курсу до курсу зростає кількість статистично значимих зв'язків між показниками емоційності та креативності ($\chi^2_{\text{Емп}} = 11,723, p < 0,01$): на третьому курсі таких зв'язків майже у два рази більше, ніж на першому, у той час як на п'ятому курсі цих зв'язків удвічі більше, ніж на третьому.

2.5.2. Мотиваційні регулятори креативності студентів

Розглянемо кореляції показників мотиваційної сфери та креативності студентів-першокурсників (таблиця 2.11). Виявлено позитивні зв'язки між показниками художньо-естетичної потреби та образною гнучкістю, вербальною гнучкістю, розробленістю та швидкістю.

Таблиця 2.11

Кореляційні зв'язки між показниками мотиваційної сфери та креативністю студентів першого курсу

Показники	ОШ	ОО	ОГ	ОР	ВШ	ВГ	ВО	ВР
Художньо-естетична потреба	-0,04	0,19	0,39	0,14	0,32	0,40	0,25	0,41
Мотивація до успіху	-0,00	0,11	0,33	-0,05	0,24	0,40	0,29	0,41
Мотив оволодіння знаннями	0,12	-0,10	-0,55	0,03	-0,36	-0,48	-0,22	-0,32
Мотив оволодіння професією	0,00	-0,12	0,11	-0,15	0,02	0,27	-0,08	0,09
Мотив отримання диплому	-0,08	0,06	0,04	-0,10	0,08	-0,03	0,12	0,06
Спрямованість на себе	-0,17	0,04	0,05	-0,10	0,10	-0,06	0,15	-0,25
Спрямованість на інших	-0,24	-0,08	0,01	0,16	-0,04	0,01	-0,21	-0,23
Спрямованість на діяльність	0,20	-0,27	-0,29	-0,02	-0,26	0,12	-0,35	0,15
Матеріальні потреби	-0,14	0,24	0,12	0,29	0,13	0,37	0,16	0,47
Потреби в безпеці	0,10	-0,20	-0,24	-0,22	-0,27	-0,19	-0,06	-0,19
Соціальні потреби	-0,01	-0,02	-0,16	-0,00	-0,10	-0,04	-0,11	0,12
Потреби у визнанні	-0,16	0,17	0,29	-0,04	0,29	0,27	0,24	0,29
Потреби у самовираженні	0,13	-0,04	-0,09	-0,11	-0,04	-0,14	0,02	-0,01

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

Виявлено позитивні зв'язки між показниками мотивації успіху та образною гнучкістю, вербальною гнучкістю, розробленістю та швидкістю. Вмотивовані на досягнення успіху першокурсники є більш креативними, ніж ті, хто схильний на уникнення невдачі і побоюються ситуацій, в яких вони мають проявляти власні здібності.

Мотивація навчання у ЗВО негативно пов'язана з образною гнучкістю, вербальною гнучкістю, розробленістю та швидкістю. Отже, чим більшою є вмотивованість на оволодіння знаннями, тим менш здатні студенти вільно створювати тексти, які відрізняються високою оригінальністю.

Спрямованість на діяльність негативно пов'язана з образною креативністю за параметром гнучкості та вербальною оригінальністю. Отже, у студентів-

першокурсників вмотивованість на навчання та оволодіння майбутньою професією негативно корелює з креативністю. Такі результати є серйозною підставою для того, щоб стверджувати те, що студенти, які обрали майбутню професію педагога початкової школи потребують розвивальних впливів на сферу їх творчої діяльності та здібностей. Попри їх високу вмотивованість стати учителем молодшої школи, вони виявляють недостатній рівень професійної готовності до успішного здійснення такої діяльності, оскільки креативність у них розвинута недостатньо високо. Професія учителя початкової школи вимагає високого рівня креативної компетентності, постійного творчого самовдосконалення, тому починаючи з першого курсу психологічний супровід професійного становлення студентів у ЗВО має включати напрями з розвитку креативності студентів факультету початкового навчання.

На третьому курсі зв'язаність мотиваційної сфери студентів з креативністю є більш вираженою, утім має амбівалентний характер. Професійно значущі мотиви майбутньої діяльності у студентів з одними показниками креативності знаходяться у позитивних зв'язках, з іншими – у негативних (таблиця 2.12).

Матеріальні потреби позитивно пов'язані з розробленістю образної креативності, вербальною гнучкістю та вербальною розробленістю. Вмотивованість на отримання високої заробітної платні, збагачення властиве студентам, які здатні продукувати розроблені та деталізовані образи. Потреба у визнанні позитивно корелює з показниками образної гнучкості, вербальної гнучкості та вербальної розробленості. Отже, чим більш виражена потреба у соціальному самоствердженні, прагнення до вшанування та слави, тим більшою мірою студентам властива здатність гнучко змінювати категорії у роботі образної та вербальної уяви, тим більше вони схильні до деталізації об'єктів вербальної креативності.

Студенти третього курсу відрізняються більшою, ніж першокурсники, варіативністю та міцністю зв'язків між показниками креативності та мотиваційної сфери особистості, зокрема художньо-естетичної потреби, мотивами отримання знань у ЗВО, оволодіння професією, спрямованістю на себе, суспільство та

діяльність, матеріальними потребами, потребами у безпеці, визнанні та самовираженні.

Таблиця 2.12

Кореляційні зв'язки між показниками мотиваційної сфери та креативністю студентів третього курсу

Показники	ОШ	ОО	ОГ	ОР	ВШ	ВГ	ВО	ВР
Художньо-естетична потреба	-0,35	-0,29	-0,03	-0,41	0,45	0,58	0,49	0,74
Мотивація до успіху	0,49	0,34	-0,11	0,18	0,00	-0,03	0,31	0,07
Мотив оволодіння знаннями	0,35	0,24	-0,17	0,37	-0,42	-0,55	-0,37	-0,70
Мотив оволодіння професією	0,49	0,52	0,25	0,52	-0,30	-0,39	-0,39	-0,56
Мотив отримання диплому	-0,33	-0,10	0,04	-0,20	0,24	0,20	0,30	0,40
Спрямованість на себе	0,48	0,61	0,15	0,45	-0,13	-0,41	-0,01	-0,34
Спрямованість на інших	-0,13	0,08	-0,16	-0,13	0,15	0,18	0,29	0,30
Спрямованість на діяльність	-0,33	-0,54	-0,44	-0,56	0,01	0,45	0,13	0,53
Матеріальні потреби	0,42	0,66	0,28	0,57	-0,12	-0,13	-0,05	-0,07
Потреби в безпеці	0,20	0,32	0,40	0,41	-0,29	-0,33	-0,42	-0,31
Соціальні потреби	0,60	0,59	0,36	0,76	-0,38	-0,54	-0,52	-0,62
Потреби у визнанні	-0,14	-0,27	-0,38	-0,51	0,33	0,40	0,57	0,64
Потреби у самовираженні	-0,44	-0,53	-0,36	-0,68	0,26	0,41	0,42	0,63

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

Студенти п'ятого курсу також відрізняються високою розгалуженістю та силою зв'язків між показниками креативності та мотиваційної сфери особистості, зокрема художньо-естетичної потреби, мотивами отримання знань у ЗВО, спрямованістю на себе, суспільство та діяльність, матеріальними потребами, потребами у визнанні та самовираженні.

Виявлено низку позитивних зв'язків між вербальної креативністю та художньо-естетичною потребою студентів п'ятого курсу. Чим більше у студентів спрямованість на творчу естетичну діяльність, тим більшою мірою в них розвинута здатність до створення творчих текстових продуктів.

Таблиця 2.13

Кореляційні зв'язки між показниками мотиваційної сфери та креативністю студентів п'ятого курсу

Показники	ОШ	ОО	ОГ	ОР	ВШ	ВГ	ВО	ВР
Художньо-естетична потреба	-0,45	-0,18	-0,14	-0,31	0,47	0,54	0,52	0,80
Мотивація до успіху	0,48	0,53	0,38	0,53	-0,10	-0,19	-0,05	-0,07
Мотив оволодіння знаннями	-0,47	-0,29	-0,62	-0,40	-0,01	0,15	0,29	0,11
Мотив оволодіння професією	0,06	-0,05	0,01	-0,15	-0,07	0,05	-0,20	-0,11
Мотив отримання диплому	0,51	0,37	0,51	0,41	-0,12	-0,33	-0,43	-0,27
Спрямованість на себе	0,62	0,45	0,47	0,56	-0,22	-0,48	-0,42	-0,46
Спрямованість на інших	-0,66	-0,26	-0,44	-0,42	0,28	0,43	0,36	0,45
Спрямованість на діяльність	-0,36	-0,31	-0,39	-0,35	0,09	0,46	0,23	0,71
Матеріальні потреби	-0,38	-0,06	-0,25	-0,20	0,18	0,42	0,33	0,46
Потреби в безпеці	0,27	-0,12	0,04	-0,01	-0,22	-0,22	-0,19	-0,16
Соціальні потреби	0,04	-0,34	0,07	-0,17	-0,16	-0,11	-0,32	-0,15
Потреби у визнанні	-0,51	-0,25	-0,31	-0,41	0,42	0,51	0,56	0,82
Потреби у самовираженні	-0,46	-0,38	-0,44	-0,45	0,19	0,26	0,29	0,52

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

Мотивація успіху позитивно корелює з показникам образної креативності, тобто вмотивованість на високі досягнення у діяльності у студентів п'ятого курсу передбачає здатність створювати креативні невербальні образи. Так само вмотивованість на отримання диплому (формальний зовнішній мотив) позитивно пов'язаний із невербальною креативністю. У той же час з внутрішніми мотивами (професійними) креативність не має зв'язків.

Серед трьох основних видів спрямованості особистості – на себе, на інших та на діяльність – перша найбільш вагомо зв'язується з креативністю. Отже, індивідуалізм, прагнення до самореалізації, спрямованість на задоволення власних потреб властива більш креативним п'ятикурсникам. Позитивний зв'язок вербальної креативності із потребою у визнанні доповнює цю думку: егоїстична,

губристична та глорістична вмотивованість більшою мірою характеризує вербально креативних студентів старших курсів.

Кількість та міцність зв'язків між мотиваційною сферою особистості майбутніх учителів початкових класів та їх креативність прямо пропорційно зростає з мірою включеності у навчально-професійну діяльність: від курсу до курсу зростає кількість кореляцій між вербальною та невербальною креативністю та показниками вмотивованості на навчально-професійну діяльність ($\chi^2_{\text{Емп}} = 28,571, p < 0,01$): на третьому та п'ятому курсах кількість встановлених зв'язків втричі більша, ніж на першому.

2.5.3. Вольові регулятори креативності студентів

Розглянемо кореляції показників вольової сфери та креативності студентів-першокурсників (таблиця 2.14). Визначено позитивні зв'язки між завзятістю та вербальною гнучкістю та розробленістю. Вербальна креативність першокурсників тим більше, чим більша у них вольова здатність до наполегливої роботи, переборювання труднощів діяльності, спроможності безвідкладно завершувати почату дію. Негативні зв'язки встановлено для показників готовності до ризику та образної гнучкості, вербальної швидкості та гнучкості. Готовність до ризику у першокурсників передбачає знижену здатність до образної та вербальної уяви.

Таблиця 2.14

Кореляційні зв'язки між показниками вольової сфери та креативністю студентів першого курсу

Показники	ОШ	ОО	ОГ	ОР	ВШ	ВГ	ВО	ВР
Завзятість	-0,19	0,11	0,21	-0,00	0,26	0,35	0,22	0,32
Готовність до ризику	0,03	-0,10	-0,29	0,05	-0,37	-0,40	-0,26	-0,25
Імпульсивність	0,03	0,26	-0,04	0,25	0,16	-0,04	0,14	0,03
Соціальна сміливість	-0,21	-0,16	-0,02	-0,17	-0,00	0,10	-0,00	-0,07
Самооцінка організованості	-0,13	0,07	-0,01	-0,01	0,09	0,05	0,09	0,14

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

Отже, провідною вольовою характеристикою креативних першокурсників є завзятість. Розглянемо кореляції показників вольової сфери та креативності студентів третього курсу (таблиця 2.15).

Таблиця 2.15

Кореляційні зв'язки між показниками вольової сфери та креативністю студентів третього курсу

Показники	ОШ	ОО	ОГ	ОР	ВШ	ВГ	ВО	ВР
Завзятість	-0,38	-0,28	-0,01	-0,35	0,39	0,44	0,40	0,57
Готовність до ризику	0,35	0,40	0,23	0,54	-0,38	-0,49	-0,54	-0,67
Імпульсивність	0,75	0,69	0,03	0,59	-0,13	-0,40	0,03	-0,37
Соціальна сміливість	-0,49	-0,46	-0,25	-0,57	0,23	0,42	0,33	0,57
Самооцінка організованості	-0,50	-0,35	-0,07	-0,35	0,18	0,27	0,11	0,36

Примітка: курсивом виділені коефіцієнти, значущі на рівні $p < 0,05$, жирним курсивом – $p < 0,01$.

На третьому курсі виявлено більше значущих зв'язків між вольовими якостями та креативністю. Існують негативні зв'язки образної швидкості, оригінальності та розробленості із показниками завзятості, які позитивно корелюють із вербальною гнучкістю, оригінальністю та розробленістю. Як і першокурсників завзятість у студентів третього курсу характеризується проявами високої вербальної креативності, утім її вплив на творчі здібності неоднозначний, адже виявлено негативні зв'язки із образної креативністю.

Зворотна ситуація характеризує показник готовності до ризику, який у третьокурсників позитивно пов'язаний із образною креативністю і негативно – з вербальною. Отже, невербально креативні третьокурсники більш готові на ризикові вчинки, у той час як студенти з високою вербальною креативністю побоюються ризикувати.

Імпульсивність позитивно корелює з показниками образної швидкості, оригінальності, розробленості і негативно – з показниками вербальної гнучкості та розробленості. Імпульсивність як ірраціональність та низька рефлексивність,

готовність діяти не подумавши також, як і готовність до ризику, властива студентам з високою образною креативністю.

Утім соціальна сміливість негативно пов'язана із образною креативністю і позитивно – з вербальною. Отже, невербально креативні студенти більшою мірою сміливі у предметному плані (це можуть бути екстремальні види спорту чи розваг, небезпечні подорожі), а вербально креативні – у соціальному плані (у спілкуванні та міжособистісних стосунках). Можливо, невербальна креативність як високий рівень прояву творчої художньої уяви передбачає схильність до фантазування, побудови яскравих образів, прагнення до гострих відчуттів у фізичному плані, а вербальна креативність як здатність до творчого словотворення, незвичайної форми вираження думок у текстах – соціальний ризик, прагнення перевірити межі своїх можливостей та грані дозволеного у спілкуванні.

Організованість студентів негативно корелює з образною швидкістю, оригінальністю та розробленістю і позитивно – з вербальною розробленістю. Отже, здатність до самоорганізації властива передусім студентам з високим рівнем вербальної креативності.

Розглянемо кореляції показників вольової сфери та креативності студентів п'ятого курсу (таблиця 2.16). Вербальна креативність позитивно пов'язана із завзятістю, а образна швидкість – негативно.

Таблиця 2.16

Кореляційні зв'язки між показниками вольової сфери та креативністю студентів п'ятого курсу

Показники	ОШ	ОО	ОГ	ОР	ВШ	ВГ	ВО	ВР
Завзятість	-0,31	-0,20	-0,13	-0,31	0,43	0,42	0,49	0,61
Готовність до ризику	0,63	0,38	0,49	0,63	-0,38	-0,53	-0,61	-0,63
Імпульсивність	0,41	0,28	0,31	0,54	-0,22	-0,37	-0,32	-0,52
Соціальна сміливість	-0,40	-0,20	-0,27	-0,43	0,29	0,37	0,39	0,54
Самооцінка організованості	-0,32	-0,20	-0,15	-0,22	0,26	0,36	0,27	0,53

Готовність до ризику позитивно корелює з невербальною креативністю, а з вербальною – негативно, так само як і у студентів третього курсу.

Імпульсивність позитивно корелює з показниками образної швидкості, оригінальності, гнучкості, розробленості і негативно – з показниками вербальної гнучкості, оригінальності та розробленості. Тенденція, визначена на третьому курсі, зберігається і на п'ятому.

Вербальна креативність позитивно пов'язана із соціальною сміливістю та організованістю, а образна швидкість – негативно. Так само як і на третьому курсі у студентів-п'ятикурсників висока соціальна сміливість передбачає високу вербальну креативність.

Кількість та міцність зв'язків між вольовими якостями особистості майбутніх учителів початкових класів та їх креативність прямо пропорційно зростає з мірою включеності у навчально-професійну діяльність: від курсу до курсу зростає кількість кореляцій між вербальною та невербальною креативністю та показниками імпульсивності, готовності до ризику, завзятості, сміливості та організованості ($\chi^2_{\text{Емп}} = 18,972, p < 0,01$): на третьому та п'ятому курсах кількість встановлених зв'язків у шість разів більша, ніж на першому.

Отже, вольові якості відіграють амбівалентну роль у розвитку креативності студентів. Починаючи з третього курсу сила і розгалуженість зв'язків зростає, відбувається поляризація впливу вольових якостей на креативність – соціальна сміливість, завзятість та організованість мають позитивний зв'язок із вербальною креативністю, а імпульсивність та готовність до ризику – позитивний зв'язок із невербальною креативністю.

2.5.4. Аналіз регулятивних предикторів креативності майбутніх учителів початкових класів

Значущі кореляції, отримані із показниками креативності, були враховані у регресійному аналізі, проведеному для передбачення впливу когнітивних,

емоційних, мотиваційних та вольових детермінант на компоненти (фактори) креативності студентів на кожному курсі навчання.

У таблиці 2.17 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів креативності студентів першого курсу за першим фактором – *«Здатність до генерації оригінальних творчих ідей»*.

Таблиця 2.17

Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів здатності до генерації оригінальних творчих ідей у студентів 1 курсу

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			16,2771	1,4983	10,8637	0,0000
Запальність	0,132134	0,114163	0,08587	0,074188	1,15742	0,25380
Негативний вплив емоцій	0,077231	0,160161	0,03207	0,066509	0,48221	0,63222
Художньо-естетична потреба	0,199339	0,159511	0,02880	0,023043	1,24968	0,21850
Придбання знань	0,215536	0,138738	0,07492	0,048227	1,55355	0,12797
Завзятість	0,009282	0,189067	0,00362	0,073651	0,04910	0,96108
Готовність до ризику	0,039212	0,194276	0,00751	0,037199	0,20184	0,84104
Імпліцитні теорії креативності	0,543492	0,121813	0,01862	0,004174	4,46170	0,00006
Діяльність (спрямованість особистості)	0,278525	0,129566	0,04209	0,019582	2,14968	0,03753
Матеріальні потреби	0,169964	0,127142	0,02887	0,021593	1,33681	0,18865

Серед регулятивних предикторів розвитку прагнення до досконалості найбільш впливовим виявилися імпліцитні теорії креативності ($\beta = 0,54$; $t = 4,46$; $p < 0,0001$). Також було встановлено позитивну роль показників спрямованості на діяльність ($\beta = 0,28$; $t = 2,14$; $p < 0,05$). Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

«Здатність до генерації оригінальних творчих ідей» = 16,27 + 0,54 Імпліцитні теорії креативності + 0,28 Спрямованість на діяльність.

Отже, найбільш значущими регулятивними предикторами здатності до генерації оригінальних творчих ідей є уявлення першокурсників про те, що вони можуть розвивати власну креативність та творчі здібності, переконаність у тому, що вони спроможні поліпшити свою здатність до продуктивної творчої діяльності, а також спрямованість на діяльність, на справу, в яку вони залучені. Отже, якщо для студентів провідна діяльність – навчально-професійна, то налаштованість на успішне її здійснення буде позитивно позначатись на розвиткові здатності до генерації оригінальних творчих ідей.

Для другого фактору креативності студентів першого курсу побудувати регресійне рівняння виявилось неможливим: серед досліджуваних регулятивних показників жодний не проявив значущий вплив на другий фактор. Така сама ситуація виявилась для двох факторів – вербальної та невербальної креативності – у студентів третього курсу. Отже, на третьому курсі неможливо встановити предиктори розвитку креативності, хоча більшість із регулятивних характеристик значущо корелюють із креативністю на третьому курсі.

У таблиці 2.19 подано результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів креативності студентів п'ятого курсу за другим фактором – *«Невербальна креативність»*.

Серед регулятивних предикторів розвитку прагнення до досконалості найбільш впливовим виявилися художньо-естетична потреба ($\beta = 0,44$; $t = 2,64$; $p < 0,05$). Також було встановлено негативну роль показників імпульсивності ($\beta = -0,31$; $t = -2,64$; $p < 0,05$) і позитивну роль мотиву оволодіння знаннями ($\beta = 0,28$; $t = 2,26$; $p < 0,05$).

Зазначені предиктори увійшли до регресійного рівняння:

«Невербальна креативність» = 0,44 Художньо-естетична потреба – 0,31 Імпульсивність + 0,28 мотив оволодіння знаннями.

Таблиця 2.18

**Результати множинного регресійного аналізу регулятивних предикторів
невербальної креативності у студентів п'ятого курсу**

Предиктори	B	Стд. п.	B	Стд. п.	T	p
Вільний член			-3,98308	1,571580	-2,53444	0,016919
Запальність	0,096600	0,190821	0,02671	0,052766	0,50623	0,616520
Емоційна збудливість	0,219137	0,230603	0,07363	0,077487	0,95028	0,349824
Загальна тривалість емоцій	0,232694	0,225154	0,08640	0,083601	1,03349	0,309918
Негативний вплив емоцій	0,089453	0,157708	0,01296	0,022848	0,56720	0,574940
Тривожність студентів	0,423965	0,206043	0,01432	0,006960	2,05766	0,058712
Емпатія	-0,070442	0,214833	-0,00773	0,023570	-0,32789	0,745348
Художньо-естетична потреба	0,448554	0,169428	0,09248	0,034932	2,64746	0,012976
Ригідність	0,083205	0,158950	0,01964	0,037517	0,52347	0,604628
Імпульсивність	-0,306202	0,115760	0,04797	0,018135	-2,64515	0,013047
Оволодіння знаннями	0,284425	0,125833	0,10222	0,045225	2,26034	0,031482
Отримання диплому	-0,066183	0,141911	-0,01683	0,036080	-0,46637	0,644436
Завзятість	-0,115839	0,195533	-0,01136	0,019169	-0,59243	0,558156
Готовність до ризику	0,046928	0,145096	0,00719	0,022237	0,32343	0,748694
Соціальна сміливість	-0,048283	0,139656	-0,01162	0,033620	-0,34573	0,732043
Самооцінка організованості	0,212011	0,241112	0,00699	0,007947	0,87931	0,386463
Когнітивний індекс (самооцінка креативності)	0,125225	0,159358	0,01777	0,022616	0,78581	0,438353
Спрямованість на себе	0,000570	0,224920	0,00006	0,023918	0,00253	0,997995
Спрямованість на інших	0,084020	0,141607	0,01052	0,017729	0,59334	0,557556
Спрямованість на діяльність	-0,257061	0,153330	-0,03064	0,018275	-1,67652	0,104386
Матеріальні потреби	0,191282	0,120394	0,03085	0,019419	1,58880	0,122949
Потреби у визнанні	0,013634	0,298416	0,00093	0,020293	0,04569	0,963871
Потреби у самовираженні	0,085231	0,178524	0,00820	0,017172	0,47742	0,636639

Таким чином, найбільш значущими регулятивними предикторами невербальної креативності є естетична спрямованість п'ятикурсників, прагнення до реалізації художньо-естетичної діяльності у творчій професійній діяльності, а також рефлексивність як прояв низької імпульсивності та вмотивованість на оволодіння знаннями (внутрішній мотив навчально-професійної діяльності).

Висновки до другого розділу

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження «Результати емпіричного дослідження структури, типології та регулятивних чинників динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи» дає змогу констатувати, що для розв'язання дослідницької проблеми було застосовано комплекс методів, вибір та поєднання яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження. До комплексу увійшли такі методи: теоретичний аналіз психологічної літератури з обраної наукової проблеми (визначення підходів, напрямків та параметрів розгляду емоційно-мотиваційних складових креативності особистості); теоретичне моделювання (розробка моделі креативності особистості); метод психолого-діагностичного обстеження (збір емпіричних даних); статистичні методи обробки даних із використанням інтегрованого статистичного пакету Statistica 8.0 for Windows (кореляційний аналіз, факторний аналіз, кластерний аналіз, множинний регресійний аналіз, непараметричні критерії порівняння вибірок, χ^2 -квадрат Пірсона).

Методики, задіяні у нашому дослідженні розподілені на блоки: методики діагностики креативності; методики діагностики емоційної сфери; методики діагностики мотиваційної сфери; методики діагностики когнітивно-регулятивної сфери; методики діагностики вольової сфери.

За результатами однофакторного дисперсійного та частотного аналізу було визначено, що у студентів протягом навчання у виші спостерігається негативна динаміка невербальної креативності за більшістю її параметрів (швидкості,

оригінальності, гнучкості) та відсутність будь-якої динаміки у вербальній креативності, окрім її зростання за параметром розробленості.

Типологічний аналіз креативності, здійснений на трьох курсах навчання, дає змогу говорити про загалом позитивні тенденції у становленні вербальної креативності студентів, адже у студентів першого курсу у двох профілях рівень образної креативності загалом перевищує вербальну, а у профілях студентів третього і п'ятого курсу співвідношення образної та вербальної креативності змінюється на користь останньої.

Факторна структура креативності студентів, які оволодівають професією учителя початкових класів, має специфіку в залежності від етапу навчання. На початку навчання у виші креативність відрізняється дифузністю зв'язків та домінуванням прояву окремих креативних здатностей – оригінальності у генерації ідей та гнучкості у створенні творчих продуктів. Починаючи з третього курсу відбувається інтеграція якостей та здатностей окремо вербальної та невербальної креативності. Ця тенденція зберігається до п'ятого курсу, причому внутрішні зв'язки у межах факторів стають міцнішими.

Серед когнітивних корелят креативності студентів на усіх курсах навчання найбільш значущим є зв'язок із імпліцитними теоріями креативності, які в свою чергу позитивно позначаються на когнітивному індексі самооцінки креативності.

З мірою включеності студентів до навчально-професійної діяльності у ЗВО у них зростає значущість емоційних характеристик особистості у функціонуванні та розвитку креативності, оскільки від курсу до курсу зростає кількість статистично значимих зв'язків між показниками емоційності та креативності.

Кількість та міцність зв'язків між мотиваційною сферою особистості майбутніх учителів початкових класів та їх креативність прямо пропорційно зростає з мірою включеності у навчально-професійну діяльність: від курсу до курсу зростає кількість кореляцій між вербальною та невербальною креативністю та показниками вмотивованості на навчально-професійну діяльність.

Вольові якості відіграють амбівалентну роль у розвитку креативності студентів. Починаючи з третього курсу сила і розгалуженість зв'язків зростає,

відбувається поляризація впливу вольових якостей на креативність – соціальна сміливість, завзятість та організованість мають позитивний зв'язок із вербальною креативністю, а імпульсивність та готовність до ризику – позитивний зв'язок із невербальною креативністю.

Емоційні, когнітивні, мотиваційні та вольові регулятори виявляються дієвими чинниками розвитку креативності лише для двох з шести компонентів – для компоненту здатності до генерації ідей на першому курсі та для компоненту невербальної креативності на п'ятому курсі. Для складових креативності на третьому курсі побудувати регресійне рівняння не вдалось.

Найбільш значущими регулятивними предикторами здатності до генерації оригінальних творчих ідей є уявлення першокурсників про те, що вони можуть розвивати власну креативність та творчі здібності, переконаність у тому, що вони спроможні поліпшити свою здатність до продуктивної творчої діяльності, а також спрямованість на діяльність, на справу, в яку вони залучені. Отже, якщо для студентів провідна діяльність – навчально-професійна, то налаштованість на успішне її здійснення буде позитивно позначатись на розвиткові здатності до генерації оригінальних творчих ідей.

Найбільш значущими регулятивними предикторами невербальної креативності є естетична спрямованість п'ятикурсників, прагнення до реалізації художньо-естетичної діяльності у творчій професійній діяльності, а також рефлексивність як прояв низької імпульсивності та вмотивованість на оволодіння знаннями (внутрішній мотив навчально-професійної діяльності).

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1 Теоретико-методологічні засади розвитку креативності.

Провідним за змістом і значенням напрямом програми тренінгу визначено розвиток креативності. При розробці та організації формувального експерименту ми також спираємося на основні положення психологічних теорій творчого потенціалу (Г. С. Альтшуллер [1; 2], А. Маслоу [117], Я. О. Пономарьов [150], Р. Стернберг [220]); традиції вітчизняних та зарубіжних вчених щодо дослідження творчого потенціалу, його структури та розвитку (А. М. Большакова [185], Д. Б. Богоявленська [10], Л. О. Даринська [41], М. О. Желтова [58], Ю. М. Кулюткин [95], І. В. Львова [108], В. О. Моляко [100; 75], Л. П. Овсянецька [137], В. А. Роменець [163], М. В. Саврасов [168], К. І. Фоменко [185], І. В. Форостюк [222], Л. І. Хабірова [189], С. К. Шандрук [197], Л. І. Шрагіна [200], О. О. Щербакова [221]), методи, прийоми та технології розвитку креативності (А. М. Большакова [185], Е. де Боно [14], С. Браун [17], Г. Буш [18], Т. Бьюзен [19], А. А. Грецов [37], М. Кіпніс [74], В. Моляко [130], М. Міхалко [126], М. В. Саврасов [186], К. І. Фоменко [185]).

Тренінг – це комплекс активних групових методів, що застосовуються в процесі перетворюючого впливу на особистість. У такому випадку головним системоутворюючим компонентом тренінгу є саме психологічний вплив групи на особистість [7]. К. Рудестам вказує на наступні переваги групової роботи, які виступили вирішальними орієнтирами у виборі тренінгу з метою розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи [165]:

- у групі задовольняється потреба в емоційному теплі і контакті з іншою людиною, тому тренінгова форма розвитку креативності сприятиме розвитку вміння вирішувати творчі завдання у колективі, зберігаючи при цьому позитивний емоційний стан;

- досвід, придбаний в спеціально організованих групах, допомагає вирішенню проблем, що виникають при міжособистісній взаємодії, а відтак вміння з розв'язання творчих проблем у тренінговій групі можуть переноситись у навчальну та професійну діяльність при груповій роботі;

- в умовах групи можливе отримання зворотного зв'язку, що облегшує сприйняття учасника програми динаміки власного просування у розвитку творчих здібностей, дозволяє більш адекватно оцінити власні результати діяльності, творчі продукти;

- у тренінговій групі можливе отримання підтримки від людей, що мають спільні проблеми і переживання з конкретними учасниками групи; оскільки студенти – це однорідна група людей, об'єднаних спільною метою – оволодінням майбутньою професією – очевидним виявляється проведення тренінгу креативності для студентів однієї спеціальності;

- індивід може навчитися новим умінням і навичкам в підтримувальній і контрольованій обстановці, що є необхідною умовою розвитку будь-яких компетенцій, якостей та здатностей, зокрема креативності;

- у групі стають очевидними такі приховані чинники, як тиск партнерів, конформізм, соціальний вплив, розподіл ролей, що сприяє рольовій ідентифікації партнерів по творчій діяльності, знаходженню і прийняттю власної творчої рольової ідентичності;

- учасники можуть ідентифікувати себе з іншими і використати емоційний зв'язок, що встановився, при оцінці власних переживань, почуттів і поведінки, і окрім цього, власних креативних здатностей, мати можливість адекватно оцінити власні творчі продукти за параметрами оригінальності та розробленості, а також усвідомити власну гнучкість та швидкість у генеруванні творчих ідей;

- група може полегшити процес самодослідження та інтроспекції, формування «Я-концепції» індивіда, зокрема створити належні умови для рефлексії творчої діяльності та усвідомлення себе як творчої особистості;

- економічна вигода – один ведучий-психолог працює з групою індивідів, що уможливорює впровадження тренінгу креативності як засобу психолого-

педагогічного супроводу навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Реалізація розвитку креативності студентів – майбутніх учителів початкової школи у межах психологічного супроводу ЗВО має ґрунтуватись на сукупності таких принципів.

Передусім, у розвиток особистості студента та супровід його навчально-професійної діяльності має враховувати сприяння розвитку творчих здібностей через тренінги креативності та розвивальні програми з метою формування творчого мислення. При розробці тренінгу креативності слід спиратися на програми з виявлення та розвитку креативних параметрів серед студентів, спрямовані на формування стійкої потреби до постійного оновлення знань, здатності до аналізу та синтезу, тренінги з моделюванням ситуацій, спрямованих на розвиток мислення, відмінного від стереотипного [66].

Другим принципом розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи є створення психолого-педагогічних умов для розвитку креативності професорсько-викладацького складу, залучених до навчально-виховного процесу обраної нами категорії студентів. Важливість творчої спрямованості самого педагога у процесі розвитку творчості суб'єктів навчання доводиться тим, що у випадку недостатнього рівня творчої спрямованості педагога, учні будуть схильні до репродуктивного рівня засвоєння та відтворення знань [28], тому для активізації навчально-креативної діяльності студентів мають використовуватися специфічні способи та прийоми викладання, пізнавальної роботи, організаційних форм навчання, які активізують пошукову творчу діяльність студентів та посилюють їх суб'єктність в освітньому процесі [197].

Утретє, розвиток креативності здебільшого залежить від формування здатності до системного мислення, що також має бути враховано у тренінгах. Доцільним є комбінування методів розвитку системного мислення як здатності розглядати об'єкти і явища навколишнього світу як системи в їх зв'язку й розвитку, уміння аналізувати ситуації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати сховані залежності й зв'язки, обґрунтовувати й міркувати,

передбачати наслідки, інтегрувати й організовувати інформацію, робити висновки, виявляти протиріччя та вирішувати проблеми. Реалізація цього напрямку має здійснюватись через системний підхід, схему поняття «система», генетичний аналіз, схему багатоекранного мислення, комплекс логічних вправ на основі системного підходу, алгоритм рішення проблемних ситуацій тощо [28].

Вчетверте, розвиток креативності у студентському віці має враховувати формувальні впливи на процеси уяви та дивергентного мислення. Розвиток уяви як дивергентного мислення, що характеризується оригінальністю, гнучкістю і швидкістю має здійснюватись через застосування системного підходу та керування асоціаціями на його основі [201]. Отже, розвиток основних механізмів творчої уяви, здатностей до асоціативного мислення є одним із провідних напрямів тренінгу креативності.

П'ятим принципом побудови тренінгу креативності студентів полягає у необхідності реалізації розвивального впливу, спрямованого на оволодіння студентами здатності до самомоніторингу творчих здібностей. Уміння оцінювати як сам процес творчості, так і творчий результат, знаходити насолоду від процесу та його результату забезпечується формуванням регулятивних якостей, що уможлиблюється через створення еталонів на основі поняття «ідеальний кінцевий результат» [200].

Вшосте, відповідно до результатів нашого емпіричного дослідження програма розвитку креативності студентів має включати вправи, що ґрунтуються на методах психічної саморегуляції, що загалом позитивно позначається на перебігу та результаті навчально-пізнавальної діяльності студентів. До основних методів психічної саморегуляції на довільному й усвідомлюваному рівнях відносять аутогенне тренування, візуалізацію, методику прогресивної м'язової релаксації, нормалізацію дихання, самонавіювання, техніки позитивного мислення тощо [24].

Т. В. Галкіною та М. С. Сімоною було показано, що практичне застосування спеціальних психофізичних вправ цигун і медитативних технік впливає на зростання креативності, мотивації і психофізичного статусу студентів-

акторів. Запропоновані авторами техніки саморегуляції виступили ефективним способом корекції функціонального психоемоційного стану, регуляції їх самопочуття, активності і настрою. Після проведених занять зросли показники креативності, що відзначили і самі випробовувані; відбулися зміни в мотиваційній сфері – відзначається зрушення мотиваційної спрямованості з результативною на процесуально-творчу; покращився психоемоційний стан досліджуваних за самопочуттям, активністю, настроєм [25].

Аутогенне тренування – активний метод психотерапії, психопрофілактики і психогієни, який підвищує можливості саморегуляції мимовільних функцій організму. В основу цього методу покладені прийоми самонавіювання для досягнення глибоких ступенів аутогенного занурення [12]. Аутогенне тренування сприяє: зниженню нервово-психічної напруги, стомленню, тривожності й дискомфорту; нормалізації стану основних фізіологічних функцій; підвищенню працездатності; мобілізації сил; регуляції обмінних процесів; нормалізації сну тощо. Визначається ефективність аутогенного тренування за впливом на індивідуально-психологічні особливості особистості, психічні функції та процеси [163]. Позитивний вплив аутогенного тренування на процеси відновлення психічної та фізичної працездатності, можливість з її допомогою здійснювати саморегуляцію емоційного стану та підвищувати ефективність використання функціональних резервів організму й психіки є підставою для застосування її з метою психогієни, психопрофілактики та психокорекції [12], зокрема у межах психологічного супроводу студента у процесі його навчально-пізнавальної діяльності та з метою сприяння розвитку його креативності.

Візуалізація передбачає створення внутрішніх образів у свідомості людини, тобто активізацію уяви за допомогою певних відчуттів: слухових, зорових, смакових, нюхових, дотикових, а також їх комбінацій. Візуалізація активізує емоційну пам'ять, відтворює ті відчуття, які людина відчувала колись. В процесі відтворення у свідомості образів навколишнього світу, можна швидко відволіктися від напруженої ситуації, відновити емоційну рівновагу [176].

Різновидом візуалізації є вправи «сюжетної уяви», в основу яких покладене

цілеспрямоване використання кольору та просторових уявлень. Свідомі уявлення забарвлюються в потрібний колір, що відповідає емоційному стану, який ми моделюємо. Занурення в уявний образ, здатність до відчуття його та фіксація у свідомості сприяє виникненню стану розслаблення та спокою або, навпаки, активності, мобілізованості [163].

Методика прогресивної м'язової релаксації ґрунтується на тому, що розслаблення мускулатури повинно супроводжуватися зниженням нервово-м'язового напруження [97]. Процес прогресивної м'язової релаксації складається з трьох основних стадій: вироблення навичок довільного розслаблення окремих м'язових груп у спокійному стані; формування комплексних навичок розслаблення всього тіла або окремих його частин спочатку в стані спокою, а потім і під час будь-якої діяльності (читання, письмо тощо); формування навичок розслаблення в тих життєвих ситуаціях, в яких необхідно зняти або зменшити прояви гострих афективних переживань, психічного напруження [12]. Отже, прогресивна м'язова релаксація сприяє розслабленню і не вимагає спеціального обладнання, вона позитивно впливає на фізіологічний та психологічний стан людини [24], а відтак є ефективною у застосуванні студентами у процесі навчально-пізнавальної діяльності та у вирішенні творчих завдань. Крім того, розслаблення м'язового апарату створюють передумови для опанування інших прийомів саморегуляції [24].

Нормалізація дихання – дієвий спосіб оптимізації психоемоційних станів [202]. Дихальна гімнастика позитивно впливає на всі системи організму: ендокринну, дихальну, кровотворну, травну, сечовидільну, нервову. Правильне використання ритму дихання дозволяє повніше і швидше оволодіти навичками м'язової релаксації [157]. Простота і ефективність дихальних вправ є підґрунтям їх успішної реалізації безпосередньо в процесі здійснення професійної діяльності [24].

Самонавіювання здійснюється шляхом багаторазового повторення слів або певних вербальних формулювань. Формулювання самонавіювань будуються за допомогою простих коротких тверджень, які мають позитивну спрямованість (без

частки «не») [83]. В основу як навіювання, так і самонавіювання покладено ослаблені дії свідомого контролю, здійснюваного щодо сприйнятої інформації. Самонавіювання, можливо як в бадьорому стані, так і в стані аутогіпнотичного трансу. І. Шульц розглядав метод аутогенного тренування як самонавіювання, яке проводиться у стані саморозслаблення, як «концентроване саморозслаблення» [22].

Техніки позитивного мислення спрямовані на зміцнення позитивного образу власного «Я» із використанням метафор, які полегшують опанування цього виду мислення. Позитивне мислення водночас і ґрунтується, і сприяє безумовній любові до самого себе, прийняттю самого себе таким, яким ви є з усіма позитивними та негативними боками; сприйняттю світу з позицій «я – добрий, ти – добрий», «світ навколо мене – добрий»; прощенню самому собі власних минулих помилок; вмінню казати навколишнім «ні», не відчуваючи при цьому руйнівного почуття провини; вмінню прислухатися до власного внутрішнього голосу та слідувати йому; любові до тієї справи, яка приносить прибуток. Ці вміння розвиваються в процесі медитативних роздумів, в яких особа запитує саму себе про всі сторони власного буття та отримує відповіді, що можуть бути основою для вчинків [157].

Сьомий принцип тренінгу розвитку креативності полягає у застосуванні усього арсеналу існуючих методів розвитку уяви і творчих здібностей. Розвиток творчого мислення студентів вимагає глибокої методичної перебудови навчальної роботи, головний напрямок якої полягає в широкому використанні методів і форм активного характеру, врахування активаційно-мотиваційної, семантико-інформаційної та регулятивної складових розвивальних впливів із застосуванням різних дидактичних стратегій (презентаційних, репродуктивно-адаптивних, продуктивних та комплексних) [60].

З метою розвитку креативності у представленому дослідженні було застосовано низку методів, представлених у таких групах [56; 72; 83; 113]: 1) методи розвитку досвіду творчої діяльності (застосування прийомів ускладнення умов, методи групового рішення творчих завдань, методи колективного

стимулювання творчих пошуків, методи із перерахуванням атрибутів і асоціативні прийоми); 2) методи емоційного впливу, які формують досвід через переживання власної професійно-творчої та навчально-пізнавальної діяльності та створюють установку на позитивне емоційне ставлення до неї); 3) структурно-логічні методи (задачі), які характеризуються поетапною організацією постановок творчих завдань, вибору способів їх вирішення, діагностики та оцінки отриманих результатів (від простого – до складного, від теорії – до практичного); 4) власне тренінгові методи, що є системою діяльності з вироблення алгоритмів навчально-пізнавальних дій та способів розв’язання завдань у ході навчання (тести і практичні завдання, зміст яких на нормативному етапі слід збагачувати елементами творчості); 5) ігрові методи, які характеризуються ігровою формою взаємодії суб’єктів освітнього процесу; навчальні завдання включені у зміст гри (ділові ігри, професійні битви, дискусії); 6) кейс-методи (ситуаційні справи як інтерактивний метод, що уможливорює процес навчання до реальної практичної діяльності, сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, здібностей проводити аналіз і діагностику творчих проблем.

Серед тренінгових методів з метою розвитку креативності особистості студентів були використані ті, реалізація яких була можлива у груповій формі, зокрема:

1. *Ділові ігри* [114; 189], які виступають ресурсними у її застосуванні у тренінгах креативності, оскільки спрямовані на моделювання процесу діяльності (у тому числі і творчої), що включає розв’язання певної проблеми та прийняття відповідного рішення і передбачає реалізацію процесу «ланцюжка рішень», розподіл ролей між учасниками гри, що сприяє більш повному зануренню студентів у власну роль, творчому осягненню ролі, актуалізує навички саморегуляції у творчій діяльності. Загалом ділова гра є методом пошуку рішень у проблемній ситуації [189] а в вужчому методологічному значенні вона виступає комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов’язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв’язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності [71].

Ділова гра є методом активного навчання, що ставить на меті вироблення у студентів навичок прийняття рішень в різних практичних життєвих ситуаціях [102].

У діловій грі відбувається взаємодія учасників, які виконують ті чи інші ролі, що сприяє творчій атмосфері у тренінговій групі та розвитку сумісного розв'язання творчих завдань. Наявність загальної ігрової мети у всього ігрового колективу, колективне вироблення варіанту розв'язання задачі учасниками гри сприяє колективному лідерству та навчання цілепокладання, а наявність альтернативності розв'язання проблеми сприяє розвитку дивергентного мислення. У діловій грі система індивідуального або групового оцінювання діяльності учасників гри позначається на розвитку здатності до самомоніторингу творчої діяльності [114; 189].

У представленому дослідженні метод ділової гри був синтезований з *методом розв'язання творчих завдань Уолта Діснея*, відповідно до якого учасники отримують ролі Фантазера, Реаліста та Критика [186].

2. *Метод мозкового штурму (brainstorming)* – найвідоміша технологія генерування ідей, що ґрунтується на принципі А. Озборна про відкладання критики, не надання оцінки ідеям, доки всі вони не згенеровані [145; 186];

3. *Метод синектики*, який, на відміну від мозкового штурму, дозволяє критику, ґрунтується на використанні порівнянь і аналогій, які представлені чотирма типами: пряма аналогія, що ґрунтується на принципі схожості елементів у подібних завданнях; суб'єктивна чи особиста аналогія, що ґрунтується на спробі розглянути такі нюанси досліджуваної проблеми, які, в силу відсталості людського мислення, не можуть бути побачені і відчуті за допомогою простих роздумів; символічна аналогія як коротке формулювання визначення суті проблеми (завдання) використовуючи метафори і різноманітні порівняння; фантастична аналогія як уява об'єктів, що розглядаються, у відриві від існуючих фізичних законів і бачення їх такими, якими хотіли б їх бачити, незважаючи на реальність, тобто уява як це завдання вирішили б казкові персонажі [124; 186];

4. *Метод «Світове кафе»* є сфокусованим неформальним обговоренням,

рішенням комплексних проблем, отриманням відповіді на кілька запитань, прийняттям нестандартних рішень, об'єднанням кількох точок зору, плануванням групової роботи, підведенням підсумків проєкту, конференції, навчання, року, обміну досвідом [124; 186; 209].

5. *Метод Шести шлях Е. де Боно* є технікою для групового обговорення та індивідуального мислення з використанням шістьох кольорових капелюхів, що надає групі засоби для планування детальних і згуртованих мисленнєвих процесів, зростання продуктивності творчого мислення [14; 186].

6. *Технологія ментальних карт Т. Бьюзена* [17; 186], за якою ключове поняття (проблема, питання) пишеться у центрі листа, а всі корисні асоціації, пишуться на гілках, що йдуть від головного слова, навколо нього; створення такої карти допомагає придумувати нові асоціативні зв'язки, а образ карти набагато краще запам'ятовується.

7. *Атрибутивний список (Attributive Listing)* – стратегія укладання ідей, в якій проблема або продукт ділиться на ключові атрибути, на кожному з яких увага звертається окремо, при цьому студенти навчаються розпізнавати головні атрибути, тобто складові продукту, ситуації, проблеми тощо [186];

8. *Морфологічний аналіз (МА)* або загальний морфологічний аналіз (GMA) – це метод творчого вирішення багатовимірних, складних проблем шляхом їх системного структурування і вивчення простору всіх можливих рішень, а також ефективний інструмент створення креативних ідей і розробки нових продуктів, технологій і послуг. Морфологічний аналіз відноситься до добре структурованих евристичних методів, є розширенням методу «Атрибутивний список» [186].

8. *Brutethink*, мета технології – спонукання нових способів мислення через віддалені стимули, при цьому група формулює проблему, додає до цієї проблеми будь-яке слово (із словника, статті тощо) та знаходить зв'язки між даним словом та проблемою [186];

9. *Superheroes* – технологія, що створює сприятливу атмосферу для нестандартних ідей, яка передбачає обрання членами групи ролі будь-якого героя, про якого отримується загальна інформація, далі група формулює проблему,

учасники висловлюють ідеї від імені свого героя, уявляючи його спосіб мислення або видаючи власні думки від його імені [186].

10. *«Метод бісоціації»* і сам термін «бісоціація» був вперше запропонований Артуром Кестлером. Метод Бісоціацій – являє собою універсальну техніку творчого мислення, яка полегшує пошук нових, оригінальних і ефективних ідей в області реклами, бізнесу, винахідництва, гумору і мистецтва, а також вирішення життєвих проблем. Застосування методу полягає в зведенні воєдино двох, раніше не пов'язаних «матриць мислення» або ідей, взятих з різних сфер, завдяки чому створюються нові, оригінальні концепції або винаходи [186].

11. *Питальні методи розв'язання творчих завдань*. Зокрема, техніка *SCAMPER* – це список запитань, який скеровує рух думок у потрібний напрямок, ще одна технологія генерування ідей через заміну, поєднання, адаптацію, зміну, збільшення, зменшення, інше використання, скасування, переставлення місцями об'єкту чи його частин [126].

Іншим прикладом питальних методів є *функціональний метод проектування Метчетта* – це комплексний евристичний метод технічної творчості, в якому одночасно використовуються наступні "режими мислення". Мислення стратегічними схемами (вироблення стратегії і дотримання стратегії). Мислення в паралельних площинах (проектувальник, з одного боку, думає, а з іншого – спостерігає процес мислення). Мислення з декількох точок зору (часто воно здійснюється за допомогою контрольних питань, даних нижче). Мислення "образами" (образи можуть бути як ідеальними, так і реальними: у вигляді схем, загадкових, привабливих малюнків, оскільки в методі особлива увага звертається на позитивний вплив емоції в процесі проектування). Мислення з використанням основних елементів. Основні елементи – це слова, які використовуються в процесі вирішення кожного завдання. Метчетт назвав їх течтемами, прочитавши своє прізвище справа наліво [43].

10. *Методи із використанням аглютинації*. Зокрема, *SIL* – це німецька аббревіатура, що означає «успішну інтеграцію елементів проблеми». Це одна з

багатьох методик генерації ідей, розроблених в Інституті імені Бателля у Франкфурті (Німеччина). Вона починається з мовчазної індивідуальної генерації ідей з приводу спочатку поставленої проблеми. Від більшості інших методів SIL відрізняється тим, що ідеї з'являються завдяки інтеграції попередніх ідей. Основні принципи: кожен учасник групи мовчки записує ідеї; два учасники вголос зачитують по одній своїй ідеї; інші члени групи намагаються об'єднати ці ідеї в одну; третій учасник зачитує свою ідею, і група намагається об'єднати її з ідеєю, оформленою на третьому етапі. Цей процес читання і інтеграції ідей триває, поки всі ідеї не будуть зачитані і інтегровані в загальне рішення. Може виявитися неможливим об'єднати всі ідеї, але принаймні всі вони гарантовано будуть вислухані і обдумані [186].

11. *Метафоричні методи розв'язання творчих завдань* [186], зокрема Техніка пісочної таці – цікавий спосіб змусити мислити метафорично, замінюючи фізичні об'єкти уявними образами із використанням великої таці з піском (юнгіанської пісочниці), іграшок та різних предметів з подальшим створенням сюжету та його інтерпретацією.

12. *Малюнкові методи для розвитку невербальної креативності* [186] передбачають домальовування незавершених фігур, плям, дудлінг, малювання об'єктів з різних геометричних фігур, використання аглютинації у малюванні тощо.

13. *Методи розвитку вербальної креативності* [186], представлені вправами на складання слів, речень, асоціацій, текстів, формулювання метафор, оксюморонів, віршів.

14. *Методи розвитку групової креативності* [186], представлені ігровими вправами для командної роботи, передбачають створення творчого продукту у групі, або вирішення у колективі певної проблеми.

15. *Настільні ігри*. Серед ігрових методів розвитку творчої уяви та креативності останнім часом широкого використання набувають настільні ігри. Наприклад, настільна гра «Dixit» визначається Д. А. Громовою та М. О. Желтовою як ефективний засіб розвитку аналітичного і асоціативного

мислення, інтуїції, фантазії, кмітливості та інших якостей [39, с. 16-19; 58]. Серед використаних у представленій програмі настільних ігор, які показали найбільшу ефективність для розвитку різних параметрів креативності та мали позитивний відгук від студентів та викладачів були такі, як «Уява» [181], «Геометрія уяви» [28], «Ілюзія» [68], кубики Рорі [87].

Все більшого поширення набувають такий специфічний різновид психологічних ігор, як настільні Т-ігри, що містять характеристики, передусім, власне настільної гри як форми відпочинку та отримання задоволення і, крім того, різні форми психологічного супроводу – психологічного консультування, психотренінгу, коучінгу тощо. Запропонована К. І. Фоменко та А. М. Большаковою [184] настільна ігрова платформа «Креативність» є різновидом Т-ігор та тренінгу креативності та творчих здібностей, з елементами гри-змагання, консультування та коучінгу, яка дозволяє знайти ресурсні стратегії творчості, розвинути здатності до продуктивної творчої діяльності, вмотивувати на здійснення творчої діяльності. Елементи зазначеної ігрової платформи були застосовані у представленому дослідженні.

Психолого-педагогічними умовами цілеспрямованого формування креативності студентів у дослідженнях вітчизняних авторів визначено такі:

1) організаційні: врахування особливостей організації навчального процесу, розробка та впровадження змісту, ефективних форм, методів і засобів формування творчих здібностей, органічне вплетення тренінгу креативності у навчальну діяльність студентів;

2) методичні: створення навчально-методичного супроводу, реалізація потенціалу науково-педагогічного складу вищого навчального закладу, використання методів із продукування нових та/або оригінальних ідей, думок, створення креативного продукту на основі раніше відомих конструкцій та розмежування їх складників, компонентів або окремих функцій; використання методів з комбінування як здійснення вмотивованих комбінаторних дій, методів пошук відносно нового, альтернативного варіанту, способу пошукової вчинкової

дії як схеми (моделі) творчої діяльності, а також методів створення нового і/або оригінального продукту;

3) психолого-педагогічні (мотивування студентів до навчальної діяльності; розвиток у студентів навичок саморегуляції, формування системи знань, умінь і навичок, що формуються у процесі фахової підготовки, створення творчої атмосфери; залучення студентів до творчої діяльності; [195, с.21; 197].

3.2. Характеристика тренінгової програми з розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи.

У результаті аналізу теоретичних та власних емпіричних даних нами була розроблена концептуальна модель розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи (рис. 3.1), яка враховує:

- 1) дію мотиваційних, емоційних та вольових чинників, що забезпечують саморегуляцію навчання;
- 2) вплив імпліцитних теорій креативності як віри у те, що її можна розвивати, на самооцінку креативності;
- 3) цілеспрямований розвиток креативності, починаючи з вербальної та невербальної її форми і закінчуючи розвитком творчих здібностей у колективній роботі, здатності розв'язувати творчі завдання та проблеми у групі;
- 4) вплив розвиненої креативності майбутнього учителя початкової школи на успішність його подальшої професійної діяльності (кінцева бажана мета);
- 5) наявність зворотного зв'язку: високий рівень креативності як результат замикає цикл та запускає його нове кільце, сприяючи сталій мотивації професійної діяльності.

Метою впровадження програми розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи було створення психолого-педагогічних умов для актуалізації творчого потенціалу студентів і розвитку їх креативності, творчих здібностей та сприяння більш ефективній навчально-пізнавальній діяльності у ЗВО.

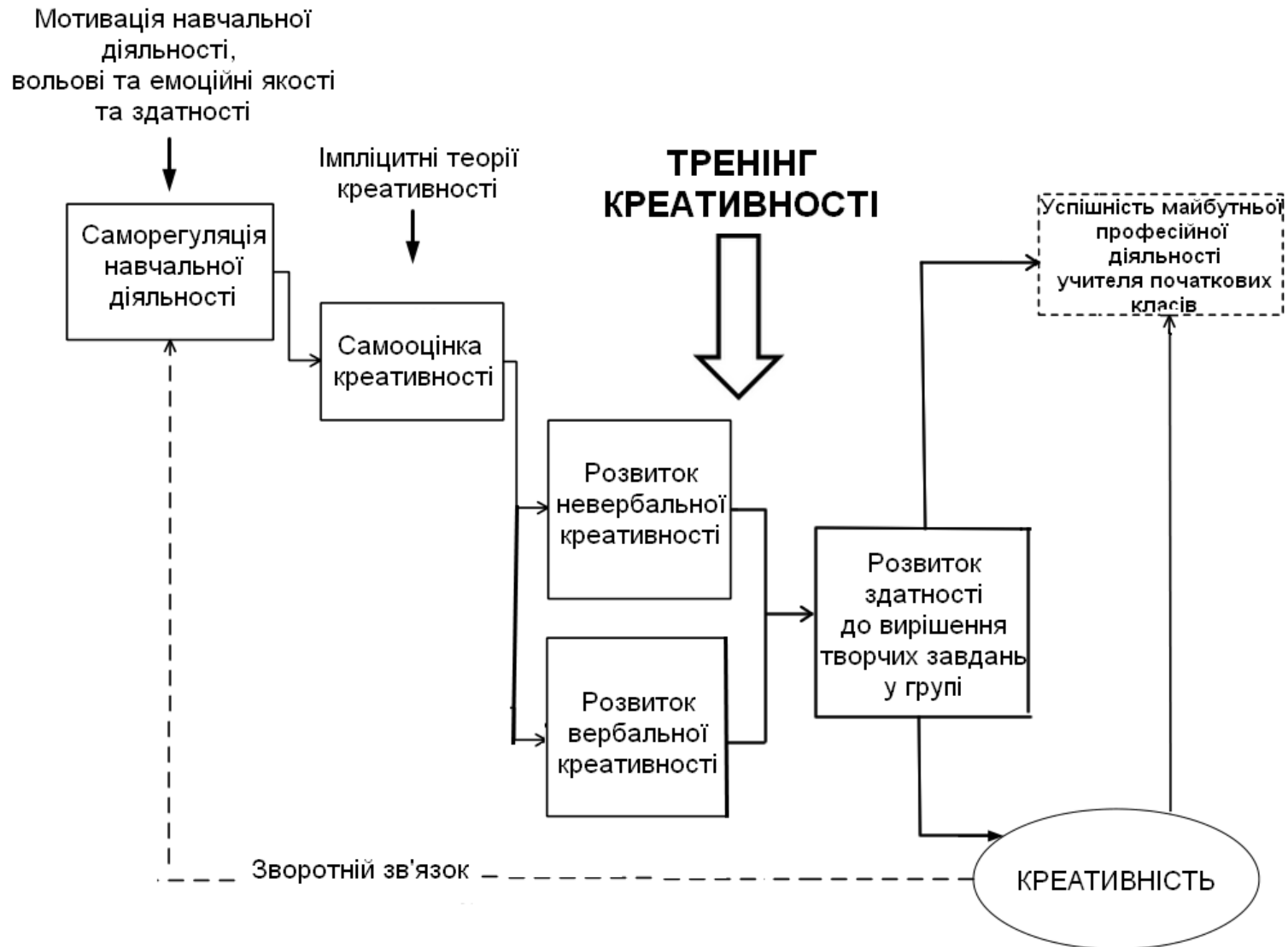


Рис. 3.1 Модель цілеспрямованого розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи

Програма розвитку креативності студентів реалізувався через впровадження тренінгу, структура якого подана у таблиці 3.1, серію розвивальних впливів, а також через серію занять з оволодіння прийомами і навичками саморегуляції, виділену окремим блоком.

Таблиця 3.1

**Структура програми тренінгу креативності майбутніх учителів
початкової школи**

№	Блоки і мета	Зміст
1	Мотиваційний блок – сприяння вмотивованості студентів на участь у тренінгу.	Формування позитивної мотивації до участі у програмі, створення сприятливого психологічного клімату у тренінговій групі.
2	Основний блок – розвиток креативності студентів.	1 стадія – розвиток невербальної креативності; 2 стадія – розвиток вербальної креативності; 3 стадія – формування здатності до розв’язання творчих проблем у групі.
3	Регулятивний блок – формування навичок саморегуляції психічних станів та поведінки.	1 стадія – формування здатності до саморегуляції психічних станів; 2 стадія – формування здатностей до саморегуляції поведінки та діяльності загалом.
4	Рефлексивний блок – підведення підсумків тренінгу, усвідомлення досягнутих результатів.	усвідомлення результатів розвивальної програми.

Розроблена програма реалізувалась із залученням 42 студентів: у результаті рандомізації 23 студенти увійшли до експериментальної групи, зокрема 6 осіб 1 курсу, які відносяться до групи за другим кластером («Некреативні студенти»),

6 студентів 3 курсу, які відносяться до групи за третім кластером («Некреативні студенти»), і 11 студентів 5 курсу навчання, які відносяться до групи за третім кластером («Помірно креативні студенти»), а контрольну групу досліджуваних склали 19 осіб тих же кластерних профілів (5 осіб 1 курсу, 5 осіб 3 курсу та 9 осіб курсу).

Мотиваційний блок тренінгу являє собою традиційно перший етап роботи, оскільки його метою є формування вмотивованості на участь у тренінгу та створення сприятливого психологічного клімату у тренінговій групі.

Мотиваційний блок програми був спрямований на вирішення таких завдань:

- інформування учасників з метою та завданнями програми;
- знайомство учасників, подолання комунікативних бар'єрів;
- розвиток вмотивованості на участь у тренінгу.

На першому занятті було здійснено ознайомлення зі змістом та метою розвивальної програми. На даній стадії увага студентів зверталася на зв'язок між рівнем розвитку креативності та успішністю особистості у професійній діяльності. У процесі колективного обговорення студенти намагалися самостійно назвати компоненти креативності особистості, охарактеризувати те, як вона розвивається, що таке уява і чим вона відрізняється від креативності та творчих здібностей. У результаті студенти приходять до висновку, що вони не здатні чітко розділити зміст цих понять. Окрім того, вони висловлюють бажання зрозуміти, що слід робити, щоб розвивати креативність.

Наступним завданням заняття було ознайомлення з метою розвивальної програми через формування уявлення про остаточні результати розвивальної програми. Студентам пропонується ознайомитися з переліком основних цілей програми. Кожна окремо взята мета аналізується в колективному обговоренні з точки зору того, чи виділяється вона в попередніх дискусіях учнями, а якщо не виділяється, то чи є вона на їхню думку необхідною, як розвивальна.

На наступному занятті було організовано можливості самопрезентації учасників через реалізацію таких вправ:

1) *«Снігова куля»* – кожен наступний учасник повторює все те, що було сказано попередніми; цей спосіб має сенс використовувати в тих випадках, коли інформації надається не дуже багато і її запам'ятовування не викликатиме особливих труднощів (ім'я + 1-2 особистісні характеристики, які сприяють творчій діяльності);

2) *«Ранжування за днем народження»* – учасники протягом п'яти хвилин мають невербально повідомити про день та місяць свого народження та побудувати коло у відповідності від початку до кінця календарного року;

3) *«Естафета»* – кожен з учасників видає якусь інформацію про себе (або партнера, якого він представляє), і ця інформація більше ніким з учасників не дублюється;

4) *«Карусель»* – учасники утворюють два кола, внутрішнє і зовнішнє, і в ході самопрезентації кожна людина з зовнішнього кола спілкується з кожною людиною з внутрішнього кола;

5) *«Робота в парі»* – учасники діляться на пари і обмінюються самопрезентаційною інформацією між собою; потім на групу кожен з них розповідає не про себе, а про свого партнера.

Наступною вправою була «Одно з ...трьох» [74], в якій тренер організує простір для вправи таким чином, щоб учасники мали можливість вільно пересуватись по трьом умовними зонам. Далі тренер пропонує учасникам серію питань, метафоричні відповіді на яких характеризують особистість учасників. Учасники мають замислитись над змістом образу, визначити який з варіантів відповідей їм ближче і зайняти відповідну (першу, другу чи третю) зону аудиторії. Тренер наголошує на метафоричність питань і заохочує учасників на активізацію уяви та інтуїції учасників.

Список питань: «Хто Ви? Вечірня сукня, джинси чи діловий костюм? Дитина, дорослий чи старий? Село, місто чи столиця? Дім, квартира чи готель? Велосипед, автомобіль чи мотоцикл? Минуле, теперішнє чи майбутнє? Фрілансер,

керівник чи підлеглий? Собака, кішка чи пташка? Азія, Європа чи Америка? Музика, кіно чи живопис?».

У процесі вправа була ускладнена і мала чотири варіанти: «Ранок, день, вечір чи ніч? Вода, вогонь, повітря чи земля? Весна, літо, осінь чи зима? Квадрат, трикутник, коло чи лінія? Захід, Схід, Північ чи Південь? Вино, пиво, горілка чи коньяк?». Після завершення вправи відбувається рефлексія у групі стосовно труднощів учасників у співвіднесенні свого світогляду і досвіду з метафорами.

Завершальною вправою заняття була «*Протокол очікувань і перспектив*», яка не тільки дозволяє познайомитися (привітатися), але і сформулювати або прояснити очікування членів групи від майбутньої роботи, сформулювати мотивацію на участь у тренінгу (тренінговому занятті).

Вправа проводиться в два етапи. На першому етапі кожен з учасників отримує картку з бланком: «Я буду дуже задоволений, якщо в результаті цього тренінгу (цього заняття): ...»; «Мені буде приємно бути присутнім на занятті, якщо учасники тренінгу будуть ...».

На другому етапі кожен з учасників зачитує для групи написане ним. Тренер організовує обговорення з використанням двох основних питань: «Як ви думаєте, наскільки це реально?»; «Чи є в групі хтось, хто хотів би того ж самого?».

Ще одне завдання тренера – допомогти учасникам переформулювати їх відповіді, якщо вони мають негативний відтінок.

Основний блок програми містив три стадії: 1 стадія – розвиток невербальної креативності; 2 стадія – розвиток вербальної креативності; 3 стадія – формування здатності до розв’язання творчих проблем у групі. Розглянемо завдання та заняття кожної стадії.

Перша стадія була спрямована на вирішення таких завдань:

- розвиток здатності до швидкої побудови графічних образів уяви;
- розвиток оригінальності образного мислення;
- сприяння опору замиканню у створенні оригінальних образів уяви;
- розвиток здатності до гнучкого переключення у генерації ідей та їх

образному вираженні;

- розвиток здатності до деталізації та розробки образів.

На *першому занятті* було впроваджено вправу «Конструювання об'єкта (перетворення геометричних фігур в реальні об'єкти)» [186]. Учасники поділились на дві команди. Кожна команда отримала ідентичні набори картонних вирізок різної геометричної форми та різних розмірів (коло, квадрат, трикутник, трапеція, прямокутних, овал), з яких вони мали зібрати різні об'єкти. Виграє та команда, яка першою створить усі об'єкти за списком: дім, чоловік, жінка, автомобіль, сонце, хмари, гори, дерево.

Вправа «Домальовування фігур» [186] реалізувалась в індивідуальній формі. Кожен учасник отримав бланк з абстрактними фігурами (лінії, криві, закарлюки), які слід домалювати, щоб завершити малюнок. Протягом 10 хвилин учасники мали завершити свої малюнки і дати їм назви. Отже, інструкція і процедура вправи аналогічна невербальним субтестам тестів Вільямса та Торренса. Переможцем визначається той учасник, який створить найбільшу кількість унікальних об'єктів як показника оригінальності невербальної креативності. Додатково заохочується швидкість (учасник, який першим виконає завдання), деталізованість (учасники, які найбільш ретельно промальовували образи), гнучкість (різноманіття тематики об'єктів, їх належність до символічного, живого, предметного світу, наявність жанрових малюнків), абстрактність (метафоричність) назви.

Вправа «Фантастичні звірі» [186] виконувалась у груповій формі. Тренер ознайомив учасників з основними механізмами уяви та прийомами фантазування, на яких вони ґрунтуються, акцентуючи увагу на аглютинації (процес склеювання різних частин різних об'єктів в новий об'єкт), наводить відомі приклади аглютинацій, зокрема пегас, русалонька, кентавр тощо. Після цього учасники мають протягом 20 хвилин намалювати неіснуючу тварину, використовуючи прийом склеювання. Переможцем визначається та команда, в якій у малюнку застосовано найбільша кількість аглютинацій.

Вправа «Геометричні фігури» [186] виконувалась в індивідуальній формі.

Протягом 30 хвилин учасники мають доповнити геометричні фігури на бланках (бланк з 20 хрестиками, з 20 колами чи 20 квадратами) власними малюнками, так як вони робили це у невербальному субтесті тестів креативності Вільямса і Торренса. Переможцем стає той учасник, в якого за результатами перевірки подібності малюнків вийде найбільша кількість унікальних об'єктів. Заохочуються учасники, в яких малюнки відрізняються деталізованістю. Крім того оцінюється гнучкість креативності (висока варіативність тематики малюнків, здатність переключатись з предметної сфери на жанрову, з природних об'єктів – на штучні і т.д.).

З метою перешкоджання вигоранню та творчого замикання протягом заняття поміж основних вправ виконувались вправи, які мали структурувати групову динаміку, зокрема «Броунівський рух», «Плутанина», «У нас багато спільного».

На *другому занятті* була реалізована вправи «Кавові плями» [186]. Ця вправа проводиться в індивідуальній формі. Учасники отримують бланки з кавовими плямами і мають протягом 10-15 хвилин доповнити плями власними рисунками таким чином, щоб отримати завершений малюнок. Після проведення вправи відбулося обговорення найоригінальніших малюнків. Заохочуються учасники, які швидко впорались із завданням. Додатково оцінювались гнучкість креативності (вміння переключатись з однієї тематики на іншу, різноманіття тем і сюжетів у малюнках), деталізованість креативності (міра ретельності прорисовки кожного малюнка).

Вправа «Малюнок за інструкцією» [186], для реалізації якої було підготовлена на паперових смужках інструкції (наприклад, «обведи», «намалюй десять ліній», «розфарбуй», «зроби великі важкі штрихи» тощо). Паперові смужки кладуть до капелюха, перемішують. Крок за кроком учасники, обираючи смужку, малювали те, що написано в інструкції.

З метою структурування групової динаміки протягом заняття також реалізувались вправи «Міжнародний симпозіум» та «Репортаж» [186].

На третьому занятті впроваджено вправу «Створення логотипу» [186],

відповідно до якої учасникам, об'єднаним в підгрупи по 4 – 5 осіб, запропоновано придумати і зобразити логотип товару, обраного учасниками навмання. Тренер має заздалегідь підготувати список товарів. Наприклад, нові бренди: джинсів, смартфона, безалкогольного напою, шоколаду, жіночого одягу, футбольної команди, мобільного зв'язку тощо.

Час роботи 15 – 20 хв. Учасникам пропонується слідувати етапам творчого процесу: перші 5 – 7 хвилин витратити на висування ідей і їх фіксацію (у вигляді словесних описів або ескізів) без критичної оцінки, потім приділити час оцінці висунутих ідей і вибору найбільш цікавою з них, а потім – деталізації обраної ідеї і її втілення у вигляді повнорозмірного зображення (на аркуші формату А3). Після цього кожна з команд здійснила презентацію свого логотипу.

Наступні дві вправи передбачали роботу з друдлами – незавершеними малюнками, які мають символічний зміст, а аналіз яких сприяє розвитку креативності та почуття гумору.

Вправа «Битва копірайтерів» [45] передбачала поділ на дві команди по 5-6 учасників. Один з учасників у кожній команді стає директором, інші – копірайтерами. Директор кладе на стіл один друдл, демонструючи його 30 секунд. За цей час кожен копірайтер має вигадати один або декілька коротких описів та записати їх на папері. Зробив це, учасники складають папірці, перемішують їх та віддають директору, щоб він обрав один варіант, який йому сподобався найбільше. Автор обраної версії отримує картку з друдлом. У наступному раунді роль директора переходить за часовою стрілкою, вся партія продовжується стільки раундів, щоб кожен учасник команди мав змогу виступити у ролі директора. Виграє гравець, який зібрав більше карток. Далі відбувається обговорення найбільш оригінальних версій в обох командах.

Вправа «Випадковий імпульс» [45] передбачає вибір учасниками випадкового слова (з журналу, книги) і прив'язання його до випадково взятого з колоди друдлу. Необхідно знайти щось спільне між малюнком та словом. Усі варіанти записуються. Після завершення відбувається обговорення найкращих варіантів зв'язку слова та картинки.

З метою структурування групової динаміки протягом заняття також реалізувались вправи «Я – це ти, ти – це я» та «Реклама – двигун...» [186].

На *четвертому занятті* було впроваджено настільні ігри. Настільна гра «Геометрія уяви» [30] представлена ігровим комплектом, що містить 60 прозорих карт – 65 карт із завданнями (1040 слів і словосполучень) – 35 жетонів (25 номіналом 1 бал і 10 номіналом 3 бали). Метою гри є розвиток невербальної креативності, яка у процесі гри проявляється через здатність учасників за допомогою анімації, створеної власноруч за допомогою комбінації і динаміки прозорих карток з контурними малюнками, показати зашифроване слово, власну назву чи фразу. Гра може успішно застосовуватись у тренінгах креативності у роботі з мікрогрупами у 3-7 осіб. Перевагою цієї настільної гри є адаптованість її змісту до українців, бездоганний дизайн, зручність у використанні, оптимальна для тренінгових занять тривалість – 15-40 хвилин.

Настільна гра «Прорисунки» [153], в якій учасникам потрібно було малювати задані предмети, використовуючи тільки геометричні фігури: коло, квадрат, трикутник і лінію. Причому, тільки ті фігури і рівно в тій кількості, яка випаде на кубиках. Наприклад, на кубиках випало 2 квадрата, 1 лінія і 1 трикутник, а завдання полягає у тому, щоб намалювати Акваріум. Процес малювання відбувається за ширмою. Коли всі учасники готові, тренер збирає всі малюнки і карти із завданнями. Спочатку тренер додає до карт завдань ще кілька карт з колоди, перемішує їх і розкладає лицьовою стороною на столі. Після цього, він перемішує малюнки гравців і теж розкладає їх на столі лицьовою стороною, поруч з планшетом з номерами.

Далі гравці намагаються вгадати, що ж зображено на малюнках, спираючись на список слів на картах завдань. Свої відповіді вони записують на листочку, все так же за ширмою, що не списуючи один у одного.

У заключній фазі раунду відбувається нагородження переможними очками. Гравці по черзі вказують на свій малюнок і кажуть, що саме там намальовано. Автор малюнка, який відгадає найбільше учасників, отримує жетон переможного

очка. Учасник, який відгадав найбільше малюнків в раунді, також отримує жетон переможного очка.

В якості домашнього завдання студентам були запропоновані техніки дудлінгу, зентангу та швидкісного ескізування. Зупинимось на них більш детально.

Техніки «Дудлінг і Зентангл» [17] мають низку відмінностей. Дудлінг – це спосіб створення простих форм і фігур, таких як: точки, кола, вигнуті лінії. З цих невеликих елементів можна досить легко створити красиві, мудрі картини. А найцікавіше, що дудлінг – не має ніяких обмежень. Вам не буде потрібно ніяких особливих знань, талантів, вміння малювати. Досить діяти інтуїтивно!

Дана техніка є створенням композицій з геометричних фігур, або просто безладно переплетених між собою прямих і вигнутих ліній. Малюнок в даному стилі не завжди починається з чітких опрацьованих планів, строго кажучи, художник може і не знати, у що його творіння виліється в результаті. Але в цьому і є вся суть дудлінга. Початок красивою картини може бути покладено з простого овалу в центрі листа. А далі – вам на допомогу прийде уява! Ви малюєте те, що вам приходить в голову! Це можуть бути косички, гачки, колоски, точки, завитки і безліч інших елементів, химерно переплетених між собою і зібраних в одну картинку. Намалювали овал або квадрат? Залишилося домалювати десь кілька косих ліній, десь об'єднати кілька довільних елементів в трикутнику, десь більш ретельно промальовувати контури – і ваша власна картина вже готова. Під час малювання рука повинна рухатися у вільному напрямку і з легкістю промальовувати найцікавіші і незвичайні штрихи. Геть правила! Чим безладно будуть начерки, тим цікавіше і незвичніше вийде малюнок.

Президент США Рональд Рейган любив зображати ковбоїв і футболістів. Уїнстон Черчілль малював коробки і спіралі. Володимир Набоков – метеликів і жуків. Чарльз Буковскі – карикатурні автопортрети.

Слово «zen» – означає врівноваженість, а «rectangle» – прямокутник. Малювання в техніці зентангл майже ідентично дудлінгу, але на відміну від дудлінга, в зентанглі весь процес вимагає значної концентрації уваги. Для

малювання використовують аркуш паперу, розкреслений на квадрати розміром 9х9 сантиметрів. Усередині кожного такого квадрата і знаходиться окрема композиція. Або ж один великий квадрат ділиться на кілька маленьких, а потім в кожному такому маленькому квадраті малюють фігури, точки, прямі і вигнуті лінії, які потім утворюють один великий малюнок.

Метод швидкісного ескізування В.О. Моляко [130] передбачає малювання всього того, що уявляється в думках. Завдяки цьому прийому можна більш точно судити про трансформації образів, встановлювати те значення, яке має поняття і зоровий образ якої-небудь конструкції. Цей метод виконує в процесі розв'язання задач функцію допомоги у використанні ескізів, рисунків, схем, креслень тощо та дає можливість проаналізувати процес розуміння, рівень сформованості образних уявлень, показники знань та попередній досвід. Мета: сприяти контролю власної мисленнєвої діяльності, формуванню образних уявлень, виробленню вміння перекодувати інформацію на „свою" мову, оперувати знаннями.

Друга стадія була спрямована на розвиток вербальної креативності, а саме:

- розвиток здатності до швидкої генерації асоціацій;
- розвиток здатності до побудови вербальних конструкцій – речень та текстів;
- розвиток здатності до створення оригінальних текстів;
- розвиток здатності до розвитку метафоричності мислення;
- формування навичок із застосування творчо-літературних прийомів у генерації продуктів вербальної уяви;
- розвиток здатності до продукування різноманітних ідей вербальної уяви;
- розвиток здатності до деталізації та розробки творчих текстів.

Розглянемо заняття та вправи цієї стадії.

На *п'ятому занятті* було впроваджено декілька вправ, зокрема вправу «Можливі способи використання об'єкта» [37] спрямована на розвиток здатності генерувати ідеї у процесі обговорення. Тренер пропонує учасникам назвати альтернативні способи використання відомих об'єктів. Вправа може проводитись

у групі з обмеженням часу (5 хвилин). З цією метою використовується метод мозкового штурму – усі варіанти записуються на дошці чи фліпчарті, протягом усього відведеного часу не обговорюються і не критикуються. Після завершення часу підводяться підсумки, робиться висновок про швидкість креативного процесу (скільки всього ідей було названо; скільки ідей було протягом першої хвилини; при цьому нормою можна вважати встановлений Дж. Гілфордом обсяг у 10-20 одиниць).

Рефлексія вправи містить у собі обговорення двох таких важливих параметрів, як:

1) Оригінальність – самобутність, небанальність, нетривіальність та неповторюваність ідей. Шляхом голосування у групі можна вирішити, які ідеї були найбільш оригінальними, або можна реалізувати більш жорсткий спосіб оцінки: враховувати в якості оригінальних лише унікальні ідеї, які були запропоновані лише один раз;

2) Семантична гнучкість – міра здатності учасника змінювати тему та напрям мислення, пропонувати різноманітні не однотипні ідеї, демонструючи при цьому вміння знайти різні властивості вихідного об'єкта та по-новому використати їх.

У представленій вправі було використано такі об'єкти: цегла, газета та автопокришка.

Вправа «Спільні риси» [74] проводилась в індивідуальній формі. Учасники мали протягом хвилин (на кожен пару слів) знайти максимум якостей, які об'єднують: «матрац і зебру»; «сонце та електричку», «осінь і балет», «чоловіка і каву», «авторучку і ракету», «кохання і Інтернет».

Після завершення вправи відбулось обговорення. Переможцем визначився учасник, який зміг вигадати найбільшу кількість спільних рис-аналогій.

Вправа «Перерахування рис, які не підходять до заданої професії» [37] заздалегідь тренером створюється список професій і різних видів педагогічної діяльності. Учасники (капітан команди) навмання обирає одну професію (можна тягнути всліпу стрічку з написом професії, або назвати номер у списку від 1 до 10

тощо). Далі протягом 10 хвилин учасники мали назвати якомога більше рис, які є небажаними або навіть шкідливими для реалізації даної професії. Далі проводиться мозковий штурм. Підводяться підсумки. Відбувається рефлексія труднощів продукування ідей.

Вправа «Розповідь» передбачала те, що учасники протягом 15 хвилин мають написати розповідь на задану тему. Вправа проводиться в індивідуальній формі. Учасники зачитують розповіді на задані теми. Підводиться підсумок про найбільш креативні оповідання через аналіз використаних метафор, аналогій, нетривіальність тематики, використання гумору тощо. Прикладом теми для розповіді є така: «напишіть розповідь про синій предмет».

Наступною була вправа «Слово» [186], відповідно до якої учасники мали написати якомога більше слів з літер, що утворюють задане велике слово протягом 10 хвилин. Наприклад, якщо ми маємо вихідне слово «креативність», використовуючи його літери учасники можуть утворити велику кількість слів, як-то: «кріт», «тин», «ніс», «тент», «стіна». Вправа проводиться в індивідуальній форму. Далі відбувається зачитування учасниками слів по чергово. Учасники викреслюють слова, які були названі іншими учасниками. Оцінюється кількість неповторюваних слів. Виграє учасник, який написав за визначений час найбільшу кількість неповторюваних ніким іншим слів.

Вправа «Хокку» [186], відповідно до якої учасники мали написати хокку на задану тему протягом 10-15 хвилин. Вправа проводиться в індивідуальній формі. Тренером описуються ознаки традиційного японського хокку (хайку), наводяться переклади хокку Мацуо Басьо та інших авторів, теми для хокку (Весна, Літо, Осінь, Побут, Мрія, Робота, Ранок, День, Вечір, Ніч). У результаті виконання вправи оцінюється правильність виконання, оригінальність, метафоричність, використання гумору у складеному хокку.

На шостому занятті були впроваджені вправи, спрямовані на формування навичок створення оригінальних творчих текстів. Зокрема, вправа «Три слова» [186], відповідно до якої учасники протягом 10 хвилин мали скласти якомога більше речень, використовуючи три заданих слова. Вправа проводиться в

індивідуальній формі. Заохочуються учасники, які змогли написати найбільшу кількість речень, а також оригінальність, метафоричність, адекватність думок, застосування гумору.

Вправа «Пропущені слова» [186] була впроваджена з метою розвитку винахідливості та почуття гумору у формулюванні вербальних ідей. Учасники мали виконати протягом хвилин письмові завдання, в яких їм слід найбільш оригінальним способом доповнити пропуски у реченнях. Оцінюється швидкість, оригінальність, метафоричність, використання гумору у реченнях.

Згідно з вправою «Допиши розповідь» [186] учасники мали написати невеличку розповідь, есе чи оповідання на задану тему, доповнюючи початкове реченні. Час на виконання – 15 хвилин. Вправа проводиться в індивідуальній формі. Прикладом початкових речень може бути таке: «Одного разу я прийшов додому і побачив, що двері моєї квартири відкриті. _____».

Вправа «Слоган» [186] передбачала те, що учасникам, об'єднаним в підгрупи по 4 – 5 осіб, пропонують придумати і записати слоган для реклами товару. Час роботи 15 – 20 хв. Учасникам пропонується слідувати етапах творчого процесу: перші 5 – 7 хвилин витратити на висування ідей і їх фіксацію (у вигляді словесних описів, речень) без критичної оцінки, потім приділити час оцінці висунутих ідей і вибору найбільш цікавої з них, а потім – деталізації обраної ідеї і її втілення у вигляді завершеного рекламного висловлювання. Після цього кожна з команд приносила презентацію свого слогану.

Остання вправа заняття – «Пошук суперечливих предметів» [186] проводилась у командах. Час виконання: 30 хвилин. Учасники діляться на дві команди. Пропонується слово, що означає предмет. Необхідно назвати якнайбільше предметів, протилежних першому – за призначенням; зовнішнім виглядом; істотними ознаками.

Сьоме заняття тренінгу креативності було присвячене розвитку асоціативного мислення. Метою вправи «Ланцюжок асоціацій» [186] було усвідомлення великої кількості інформації, що взаємопов'язана між собою ланцюжком асоціацій. Визначення ролі асоціацій у продуктивності відтворення.

Час виконання: до 30 хвилин. Ця гра проводиться з м'ячем в позиції сидячи на стільцях. Поза грою знаходяться тренер і його Помічник – вони оцінюють правильність ходу гри. Для вибору Помічника гравці тягнуть жереб. Помічник у цій грі потрібен лише для того, щоб гра не була або не здавалася надто авторитарною, що б не нагадувала «школу», через те, що в ній «судить» одна людина, найчастіше – той, хто старший. Сидячи в колі, учасники по черзі кидають один одному м'ячик, викрикуючи будь-яке слово, що спало їм на думку. Той, кому кинули м'яч, повинен автоматично відповісти асоціацією, що прийшла йому на думку і відразу ж кинути м'яч іншому. У цій грі не можна: створювати паузи, розривати ланцюжок асоціацій. При недотриманні цього правила, гравець видаляється ведучим і його Помічником з гри. Гра продовжується до тих пір, поки в ній не залишиться одна людина – Переможець. У ході вибування гравців, вибулі приєднуються до журі та отримують право разом з журі кричати «Зараховано!» або ж «Незараховано!».

Вправа «Ялинка асоціацій» [200] передбачала формування здатності до асоціативного мислення. Вправа починається зі стартового слова (будь-якого іменника в однині в називному відмінку). Під цим стартовим словом записуються в стовпчик слова (теж іменники в однині й називному відмінку), які виникають із найрізноманітніших асоціацій – різних «асоціативних полів» (надалі ви можете вказати умову: писати тільки дієслова, або прикметники, або інші частини мови, або поняття, об'єднані якоюсь спільною ознакою). За 30–40 секунд робиться «перемикання» – із цього стовпчика береться будь-яке нове слово, наприклад третє, і вже з ним як зі стартовим складається новий стовпчик. Потім зі словом другого стовпчика робиться друге перемикання, і так 5–6 разів за 3-4 хвилини. Команди на перемикання дає ведучий. Повторювати ті самі слова в різних стовпчиках заборонено.

Ця вправа дає змогу за короткий час активізувати словниковий запас: випадкові перемикання уможливають відхід від стартового слова й збільшують кількість асоціативних комплексів, розширюючи зону галузей знань, з яких запозичують активні слова.

Оцінювати результати «Ялинки» слід за загальною кількістю слів у всіх стовпчиках. Хорошою вважається швидкість, за якої за 1 хвилину записується 8—10 слів (25—30 слів за 3 хвилини).

Вправа «Гірлянди асоціацій» [17] як демонстрація методу гірлянд асоціацій використовується для формування підказок для нових ідей. Мета вправи – запропонувати нову модифікацію об'єкта (наприклад, стола). Далі робота виконується за такими етапами: 1) складання гірлянди синонімів об'єкта (стіл – парта – барна стійка); 2) складання гірлянди випадкових об'єктів (лампа – посуд – зошит); 3) складання комбінацій з двох гірлянд (стіл з лампою, парта з зошитом, барна стійка з посудом); 4) почергове приєднання до об'єкта та його синонімів ознак випадкових об'єктів (порцеляновий стіл, барна стійка з підсвіткою); 5) з ознак випадкових об'єктів (4 етап) генеруються гірлянди вільних асоціацій (фаянс – каолін – глина – гончарство – екологічний тощо); 6) до елементів гірлянди синонімів приєднуються елементи гірлянди асоціацій (екологічний стіл).

Приєм генерування гірлянд асоціацій полягає у послідовній генерації асоціацій таким чином, що асоціація на ключове слово є словом-подразником для наступної ситуації, яка служить словом-подразником для наступної асоціації і т.д.

Вправа «Асоціації» [74] передбачала вибір серед учасників добровольця, який виходить з аудиторії, а інші учасники загадають одного з присутніх. Після повернення учасник ставить групі різні питання про того, кого вони загадали, проте питання мають бути непрямі, а поставлені у вигляді асоціацій: З яким кольором асоціюється загаданий учасник? З яким деревом? Музикою? Літературним твором? Порою року? Твариною? Тощо. Після відгадування з аудиторії виходить наступний доброволець і процедура повторюється.

Після завершення вправи відбувалося обговорення: які відповіді-асоціації були найбільш інформативними? Які були труднощі?

Восьме заняття сприяло розвитку здатності до фантазування у літературній творчості, написанні текстів, розповідей через формування здатності до побудови метафор. Протягом реалізації вправи «Основні прийоми фантазування у літературній творчості» [200] тренер знайомить учасників з основними

прийомами фантазування у художній творчості, а саме: «навпаки – інверсія»: змінити якусь якість або властивість об'єкта (явища, твердження) на протилежне; «дроблення – об'єднання»: розділити об'єкт (явище, твердження) на складники, і навпаки; «прискорення – уповільнення дії (факту)»; «збільшення – зменшення об'єкта (факту) – гіперболізація»; «універсалізація – спеціалізація»: зробити об'єкт (явище) універсальним, щоб воно стосувалося широкого кола явищ, чи, навпаки, обмежити діапазон дії об'єкта до вузькоспеціалізованого; «безперервність – квантування»; «динамізація – статичність»: якщо явище статичне – зробити його динамічним, а динамічне – статичним; «зміна властивостей»: змінити найменш змінювану властивість об'єкта (явища) або середовища, у якому існує об'єкт (явище); «винесення – привнесення»: якусь функцію, частину або властивість об'єкта (явища) відокремити від нього. Отже, учасники були поділені на дві команди і протягом 20 хвилин мали написати казку, використовуючи якомога більше прийомів фантазування. Оцінювалась кількість прийомів, адекватність і коректність їх використання, логічність викладу (зав'язка – кульмінація – розв'язка) метафоричність та символізм казки, наявність моралі та гумору у казці.

Метод «Конструювання метафори» [200] реалізувався у декілька етапів: формулювання проблеми; обрання віддаленого об'єкту, сфери реальності або виду активності, їх візуалізація; визначення спільної ознаки, образу, сутності, перенесення характеристики, значення, смислу, термінології з обраної галузі на власну проблему, вибір найбільш яскравих і глибоких формулювань і пов'язування їх зі власною проблемою, фіксує нові ідеї та рішення.

Вправа «Метафора» [200] передбачала такий алгоритм проведення. Тренер знайомить учасників з основними психологічними механізмами конструювання метафори, що забезпечують здійснення її функції: 1) порівняння непорівнянного; 2) Основний механізм створення метафор – це встановлення подібності між різними реальностями. У результаті формується модель, що дає змогу подати систему за допомогою іншої системи, яка належить до іншої сфери досвіду, де цей елемент представлений очевидніше: «Грей вийшов. Відтоді його вже не

полишало чуття разючих відкриттів, що мов іскра в пороховій ступці Бертольда, – один із тих душевних обвалів, з-під яких виривається, яріючи, вогонь»; 3) можлива неможливість: вище згадувалося, що процес метафоризації нездійснений без певного припущення про можливість подібності непорівнюваних у реальності сутностей; 4) несумісна сумісність: метафора складається з різнорідних об'єктів. Один із них, позначуваний, є основою метафори: «вугільний кошик» – символ вуглярської «справи». Інший об'єкт, допоміжний (у цьому випадку – стан цвітіння), є образним компонентом, саме він пробуджує у свідомості образно-асоціативні комплекси. І якщо основу метафори визначають задум і мета автора, то можливість припущення «якби» забезпечує вибір допоміжного об'єкта; 5) множинна єдність: модель метафоричного процесу складається із двох і більше планів: літерального вислову і нового змісту, що стоїть за словами».

Далі тренер знайомить учасників з алгоритмом конструювання метафори: «Алгоритм конструювання метафори можна використовувати й для усвідомленого створення метафор, і як навчальне завдання для розвитку компонентів творчого мислення.

Алгоритм передбачає три етапи (кроки): 1. Виявлення ознак основного об'єкта. Випишіть у стовпчик ознаки об'єкта – істотні й неістотні. 2. Генерування асоціацій з метою пошуку допоміжного об'єкта. Для кожної ознаки запишіть ті асоціації, які вона викликає. Пошукайте ці асоціації в природі, техніці, побуті, серед казково-фантастичних персонажів і об'єктів тощо. 3. Підбір варіантів для вибору необхідного поєднання ознак. Із усіх слів, які ви написали, виберіть ті, які допоможуть вам здійснити задум – створити художній образ об'єкта.

Вправа «Оксиморон» [200] починалась із ознайомлення учасників із поняттям оксиморону. Далі тренер знайомить учасників з алгоритмом конструювання оксиморона: учасники мають обрати поняття, коротко схарактеризувати його, визначити істотні ознаки і записати їх у стовпчик. Далі до ознак підбираються антоніми, які утворюють парадоксальну конструкцію з

обраним поняттям і з отриманого списку протилежних за змістом пар обираються ті, які утворюють вдале парадоксальне визначення обраного поняття.

Учасники діляться на дві команди і намагаються пригадати та вигадати якомога більше оксиморонів. Переможцем визначається команда з більшою кількістю варіантів оксиморонів.

Заняття завершується вправою «Що ти про це думаєш?» [74]. Учасники утворюють умовний квадрат, кожна сторона якого представлена рівною кількістю учасників. Отже, усі учасники поділені на чотири команди. Тренер кидає м'яч учаснику першої команди і той, має швидко відповісти на питання і кинути м'яч далі, учаснику команди-суперника. Слід намагатись кидати м'яч таким чином, щоб кожний учасник хоча б два рази отримав м'яч. Тренер спостерігає за швидкістю реакцій учасників різних команд і у результаті заохочує ту команду, яка надавала найбільш швидкі та оригінальні відповіді, а також ту команду, яка ставила найбільш оригінальні і складні питання.

З метою структурування групової динаміки протягом заняття також реалізувались вправи «Виконання інструкції» та «Міняються місцями ті, хто...» [186].

Дев'яте заняття було спрямоване на розвиток параметру оригінальності вербальної креативності. Заняття розпочиналось із вправи «Акули пера» [74]. Учасники діляться на групи по 4-6 осіб. У центрі аудиторії тренером було підготовлено різні предмети: одяг, іграшки, книги, канцелярські товари, природні матеріали, посуд тощо. У кожній групі було 5 хвилин для того, щоб обрати 7 будь-яких предметів. Тренер ніяк не коментує це завдання. Після того, як вибір зроблений, тренер оголошує завдання: Отже, ви – групи репортерів, які опинились на місці подій. Що відбулося? Де? З ким? Чому? Протягом 20 хвилин ви маєте написати репортаж з місця подій до своєї газети. Після завершення вправи відбувалося обговорення: які ідеї були найоригінальнішими? Які були труднощі? Чию ідею взяли за основу репортажу? Чи був лідер?

Техніка «Атрибутивний список» [126] є стратегією укладання ідей. За допомогою цієї технології проблема або продукт ділиться на ключові атрибути, на

кожну з яких увага звертається окремо. Студенти навчаються розпізнавати головні атрибути, тобто складові продукту, ситуації, проблеми тощо. Класичне використання атрибутивного списку – це укладання будь-якої історії на структурні компоненти. Коли студенти виділяють ключові атрибути (складники) історії (герої, час та місце, конфлікт тощо), вони можуть не тільки аналізувати історії, які вони читають, але також можуть використати ці знання для трансформування або створення власних історій. Наприклад, студенти складають список десяти можливих героїв, десяти ситуацій місця та часу, десяти проблем та десяти джерел, звідки герої можуть дістати допомогу. Один із варіантів – скласти історію на основі чотирьох останніх цифр номерів студентів. Якщо номер закінчується на 0263, то потрібно написати історію, використовуючи десятого героя, шосту проблему, третє джерело допомоги. Аtribuтивний список у представленому тренінгу був використаний для створення фантастичних героїв авторських казок майбутніх учителів початкової школи.

Метою застосованої на занятті техніки «Brutethink» [126] є спонукання нових способів мислення через віддалені стимули. Група формулює проблему, додає до цієї проблеми будь-яке слово (із словника, статті тощо) та знаходить зв'язки між даним словом та проблемою.

З метою структурування групової динаміки протягом заняття також реалізувалась вправа «Два табори» [186].

Третя стадія основного етапу була спрямована на формування здатності вирішувати творчі проблеми у групі. Основними завданнями стадії визначено такі:

- розвиток згуртованості учасників для оригінального та швидкого розв'язання творчих завдань та проблем;
- розвиток відповідальності, організаторських здібностей, лідерських якостей учасників у процесі вирішення творчих завдань;
- отримання досвіду розв'язання творчих завдань у команді.

Одинадцять заняття було представлено двома вправами, які спрямовані на розвиток здатності до розв'язання творчих завдань у групі, винахідливості та

організаторських якостей. Так, *вправа «Канцелярські скріпки»* [74] спрямована на пошук шляхів творчого удосконалення виконання знайомих дій. Час виконання: 10 хвилин, необхідне обладнання: скріпки. Учасники поділяються на підгрупи по 5-6 людей. В кожного з них по чотири скріпки. Перше завдання: якнайшвидше скласти з них ланцюжок (один на кожен підгрупу, використавши всі скріпки). Ведучий фіксує мінімальний та максимальний час, який був витрачений на виконання завдання. Друге завдання: якнайшвидше розібрати ланцюжок. Після виконання завдання учасникам надається 1 хвилина для обговорення та пошуку методів прискорення виконання завдання. Ведучий пропонує повторити виконання завдання, фіксуючи максимальний та мінімальний час. По закінченні другої спроби, результати порівнюються. В обговоренні були поставлені питання: Наскільки швидко вдалося виконати вправу вдруге? З чим пов'язане прискорення – з тим, що пройшло тренування, чи з тим, що був винайдений більш ефективний спосіб діяльності, чітка координація дій учасників? Наскільки реально спланувати діяльність, розподілити дії?

Метою вправи «Театр абревіатур» [74] було формування майстерності виконання завдання, впевненості у прийнятті рішення та визначення його ролі в результативності гри. Час виконання: 40 хвилин.

Група розбивається на три команди: перша і друга – це команди-конкуренти, третя – «арбітри». У командах-конкурентах має бути по 5-7 чоловік, у команді «арбітрів» – 3-5 осіб. Отримавши ігрове завдання, перші дві команди починають його виконувати. У той час, коли перші команди зайняті підготовкою рішення, «арбітри» обговорюють критерії, вибирають систему оцінювання. Учасник команди конкурентів (ведучий) виходить за двері. Гравці, порадившись, придумують спільне слово. Це слово ведучий, коли повернеться, має відгадати. Літери, з яких складається слово, розподіляються між гравцями команди конкурентів. Кожна літера повинна відповідати певному типу поведінки, рисі характеру, соціальному типу.

Краще, якщо учасники будуть грати в що-небудь одне, наприклад, тільки риси характеру або тільки типи або професії людей (наприклад, З – заздрість, Ж –

жадібність, Б – бешкетництво, Е – ерудованість тощо). Коли ведучий повертається до кімнати, учасники гри представляють йому пантоміми.

Ведучий повинен вгадати, що ж йому намагаються показати, а з перших букв вгаданих слів скласти і розгадати задумане на початку гри слово. Важливо, щоб команди-конкуренти та «арбітри» не знали, про що говорять в іншій команді. Після того, як обидві команди-конкуренти готові, вислуховується спочатку рішення першої команди, потім другої. «Арбітри» оцінюють рішення кожної команди. Якщо команди не згодні з оцінкою «арбітрів», вони мають право опротестовувати її, обґрунтувавши свою незгоду. Наприкінці ігрового заняття підраховується кількість балів, встановлюється команда-переможець. У підсумковій оцінці відображаються протести учасників.

Питання для обговорення були такі: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить? Як це впливало на результат? Чому?

Дванадцятьте заняття було представлено чотирма вправами, причому дві є динамічними і передбачали сумісну рухову активність учасників, а дві інші – статичними, спрямованими на розвиток дивергентного мислення та вміння приймати рішення у команді.

У вправі «Перекинь м'яч» [74] учасники (6-8 осіб) стоять у щільному колі. Тренер дає їм тенісний м'яч і формулює завдання: якомога швидше перекинути один одному м'яч, так щоб він побував у руках усіх учасників. Учасники роблять 3-4 спроби, причому після кожної тренер наголошує на тому, щоб наступного разу вони перекидали м'яч ще швидше. Через деякий час учасники демонструють правильне рішення: усі вони складають долоні «човником» і розташовують їх один під одним; по чергово розплющуючи долоні, вони дозволяють м'ячику упасти зверху і торкнутись до усіх учасників.

У вправі «Перетин простору» [74] учасники розташовуються біля однієї з стін аудиторії і отримують завдання – всім дістатися до протилежної стіни таким чином, щоб не торкатися підлоги ступнями ніг (наприклад, рухаючись повзком або переміщаючись по стільцях). Кожен спосіб переміщення можна використовувати лише один раз на групу. Однак ті, хто вже подолав цей простір,

можуть повертатися назад і допомагати переправитися іншим учасникам. Самі вони вже мають право переміщатися нормальним чином, але ті учасники, яким вони допомагають, як і раніше не повинні стосуватися ступнями підлоги (але їх можна, наприклад, перенести різними способами або «перевести» на руках, тримаючи їх ноги). Способи переміщення, знову ж таки, не повинні повторюватися. При кількості учасників менше 13 – 14 чоловік вправа виконується відразу всією групою, при більшому їх кількості доцільно розділити учасників на 2 – 3 підгрупи і організувати між ними змагання на швидкість (оптимальний розмір команди 8 – 10 осіб; по можливості, юнаки і дівчата повинні бути рівномірно розподілені між командами).

У вправі «Що? Звідки? Як?» [74] Учасникам демонструється будь-який незвичайний предмет, призначення якого не цілком зрозуміло (можна використовувати навіть не сам предмет, а його фотографію, як на малюнках, поданих нижче).

Кожен з учасників по порядку повинен швидко відповісти на три питання:

1. Що це?
2. Звідки це взялося?
3. Як це можна використовувати?

При цьому повторюватися не дозволяється, кожен учасник повинен вигадувати нові відповіді на кожне з цих питань. Після вправи тренер з учасниками обговорюють, які відповіді на питання запам'яталися учасникам, видаються найбільш цікавими та оригінальними?

У вправі «Способи дії» [74] учасникам пропонується придумати якомога більше способів дії, що дозволяють вирішити будь-яку нетривіальну ситуацію, наприклад з числа цих:

- Красиво і оригінально упакувати подарунок, маючи тільки газетний папір і скотч.
- Відкрити консервну банку, не маючи консервного ножа (більш складний варіант: користуючись тільки тими предметами, які є в аудиторії).
- Перевезти пасажирку на велосипеді, який не має спеціальними

пристосуваннями для цього.

- Налити бензин з бочки з вузькою горловиною, що не нахилиючи її і не роблячи в ній отвір.
- Дістати зі сходів до лампочки, до якої не дотягнутися 20 см.
- Закласти дірку в човні з використанням підручних засобів (розмір дірки 2x2 см, спеціальних склеюючих матеріалів під рукою немає).

Більш динамічно вправа проходить, коли виконується в підгрупах по 3 – 4 особи, хоча можлива й індивідуальна робота.

Після виконання вправи відбувається обговорення того, що полегшувало виникнення ідей, а що ускладнювало.

Тринадцяте заняття було представлено вправами, метою яких розвиток невербальної креативності у процесі спілкування та обміну інформацією у групі. Так, під час вправи «Німа режисура» [74] обраний командою учасник має показати словосполучення, залучаючи до демонстрації інших представників своєї команди, проте не маючи можливості вголос домовлятися. Заохочуються учасники протилежної команди, які вгадали словосполучення та «режисер» демонстрації, який зумів підібрати правильний «сценарій» та спосіб демонстрації задуму.

У вправі «Ко-воркінг» [186] учасники діляться на команди по 5-7 осіб. Через 30 хвилин команди мають продемонструвати результати своєї колективної творчості. В арсеналі команд кольоровий папір, картон, газети, журнали, фарби, маркери, олівці, клей, ножиці, пластилін, повітряні кульки, фольга, сірники.

Після завершення роботи відбувається презентація витворів мистецтва, голосування за найкращий твір та обговорення труднощів та переваг сумісної роботи.

Вправа «Нічого не роблю, нічого не бачу, нічого не скажу» [37] передбачає, що учасники у командах мають з підручних матеріалів (наприклад, сірників, частин конструктора Лего, кубиків) відтворити заданий предмет (літак, машинку, будівлю – список заданий у відповідній колоді карт). Для цього учасники діляться у команди по три особи і отримують ролі: «очі команди» (бачить предмет, що

копіюється і той предмет, що відтворюється), «руки команди» (слухає команди, відтворює предмет, але не бачить, що роблять) та «рот команди» (може говорити і спостерігати за тим, що створюється, проте не бачать предмет, який копіюється). Виграє команда, яка виконала завдання першою, її учасники заохочуються.

Чотирнадцяте заняття було представлено вправами, які спрямовані на формування здатності розв'язувати завдання у команді. Наприклад, у вправа «Проблеми, проблеми...» [37] учасники виходять на імпровізовану сцену по черзі і виконують прості дії (ходьба, біг, присідання – будь-що). Наступний учасник виконує роль режисера і подає команди, після 2-3 команд він сам стає актором і наступний учасник виступає у ролі його режисера. Така імпровізація відбувається по колу, поки усі учасники не виступлять у ролі акторів і режисерів імпровізаційної комедії. Заохочуються смішні команди та оригінальні реакції на них. Приклад ситуацій: Перший учасник-актор відкриває двері і готується зайти в уявну квартиру, натомість учасник-режисер дає йому команду: «Потрапив у чужу квартиру!» або «У домі запах диму!», або «Посеред твоєї квартири стоїть рожевий слон!».

Під час виконання вправа «Арка» [37] учасники об'єднуються в 2 – 3 команди, отримують папір формату А4, і їм дається завдання: виготовити з одного аркуша арку такого розміру, щоб через неї зміг пройти будь-який з учасників. Арка повинна складатися з безперервної смуги паперу, але користуватися будь-якими скріпними приладдям можна, в розпорядженні учасників є тільки ножиці. Спосіб виконання цієї вправи учасникам не роз'яснюється. Якщо група «просунута», легко справляється з творчими завданнями, то вправу можна буде ускладнити: попросити учасників не просто спорудити таку арку, а придумати і продемонструвати якомога більше способів для цього (10 хв.), і влаштувати змагання між підгрупами: хто винайшов більше таких способів.

У вправі «Підкорювачі повітря» [37] учасникам пропонується, об'єднавшись в підгрупи по 3 – 4 особи, розробити модель, яка буде якомога повільніше опускатися на підлогу під дією сили тяжіння, коли її відпустять з висоти. Для

цього кожній підгрупі видаються по 2 аркуша паперу, 4 скріпки, скотч, ножиці. Час на розробку і виготовлення моделі – 10 хвилин. Потім проводиться змагання: кожна з моделей по черзі відпускається з заданої висоти (зазвичай в межах 2 – 3 метрів) і фіксується час її знаходження в повітрі. Правилами забороняється підкидати модель вгору або «запускати» в сторону, кріпити її до будь-чого, підтримувати на льоту за допомогою висхідного повітряного потоку або вдаватися до будь-яких ще подібним хитрощів; виріб повинен триматися в повітрі виключно за рахунок особливостей своєї конструкції. Перемагає та команда, чия модель планує найдовше.

У вправі «Міст» [37] учасникам, об'єднаним в команди по 4 – 6 осіб, видається по 40 – 50 аркушів паперу (можливо, призначеної в макулатуру) і дається завдання: побудувати з цього паперу якомога довший міст, перекинутий між двома стільцями або столами. Він повинен бути цілком підвісним, без проміжних опор. Забороняється користуватися будь-якими скріпними матеріалами або додатковими предметами, що входять безпосередньо в конструкцію мосту (хоча якщо хтось додумається використовувати додаткові предмети в якості противаг, розташованих на опорах, то не слід забороняти це робити, хоча і не треба спеціально підштовхувати учасників до такого «технічного рішення»). У розпорядженні учасників є ножиці. На роботу відводиться 10 – 12 хвилин, потім кожна з команд по черзі презентує свою споруду. Краща споруда визначається голосуванням.

Шістнадцяте заняття також було представлено трьома вправами. Так, у вправі «Живі числа» [186] тренер називає різні цифри, а кожен учасник демонструє їх своїм тілом. Після того, як продемонстровані всі цифри, учасники об'єднуються в трійки і починають показувати звані провідним тризначні числа (5 – 7 спроб). Має сенс зняти «цифри» на електронну фото- або відеокамеру, продемонструвати учасникам, колективно вибрати того, кому вдалося найкраще продемонструвати їх, і символічно нагородити його оплесками.

У вправі «Покажи рухами» [186] учасники діляться на чотири підгрупи, які отримують по одному слову з кожного списку: час доби (ранок, день, вечір, ніч),

пора року (зима, весна, літо, осінь), стихії (вода, земля, вогонь, повітря), емоція (страх, гнів, інтерес, образа), вік (дитина, підліток, дорослий, літня людина), професія (водій, лікар, кухар, вчитель), вид спорту (хокей на траві, водне поло, стрибки на батуті, гірський велосипед).

Найпростіше розподілити слова між підгрупами шляхом жеребкування: написати їх на невеликих листочках паперу, перевернути і попросити представників кожної з підгруп витягнути по одному листочку з кожних чотирьох. Іншим підгрупах витягнуті листочки не демонструє і не зачитуються. Коли слова розподілені, кожна з підгруп отримує завдання: підготувати невеликі драматичні етюди, зобразивши за допомогою рухів кожне слово.

На підготовку дається 6 – 8 хвилин, потім команди по черзі демонструють свої етюди, говорити при цьому не можна. Представники інших підгруп, які виступають в ролі глядачів, вгадують, про які саме слова йдеться.

Наостанок було впроваджено рольову гру «Презентація унікального винаходу» [189], за якою учасники діляться на команди по 3-6 осіб. Орієнтовна інструкція, яка надавалася учасникам звучить так: «Уявіть собі, що до нашої групи завітав досить заможний пан з іншої країни. Він бажає інвестувати свої гроші у творчу команду, яка запропонує будь-який цікавий та креативний проект. Це може бути пов'язано з будь-яким винаходом чи ідеєю в будь-якій галузі діяльності чи хобі. Одна умова: ця ідея має бути унікальною та єдиною у своєму роді! Здивуйте його! На розробку проекту маєте 35 хвилин».

Після цього учасникам пропонують по черзі презентувати свій унікальний проект, максимально аргументуючи в чому його унікальність та оригінальність. Важливо обговорити у групі такі питання: чи виникали труднощі під час розробки проекту? на якому етапі вам було найскладніше?

Регулятивний блок був представлений сьома заняттями, на кожному з п'яти перших з яких (заняття 17-22) учасники оволодівали навичками саморегуляції психічних станів, відповідно аутогенним тренуванням, візуалізацією, прогресивною м'язовою релаксацією, нормалізацією дихання та самонавіюванням [89; 91; 92; 93; 94; 157; 163].

На *двадцять третьому занятті* було проведено вправу «Колесо балансу» та «Стратегії цілепокладання» за допомогою коучингових метафоричних асоціативних карток [36].

На *двадцять четвертому занятті* було впроваджено вправи, спрямовані на подолання прокрастинації та оволодіння навичками тайм-менеджменту [8; 107; 109].

Рефлексивний блок. Мета: усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній навчально-професійній діяльності.

Завдання:

1) аналіз та усвідомлення результатів розвивальної програми як власних досягнень її учасників (через деталізацію та фіксацію позитивної динаміки психоемоційних станів у навчальній діяльності);

2) забезпечення активного застосування набутих здатностей (через систематизацію отриманих емоційно-інтелектуальних здатностей шляхом співвіднесення їх з можливостями навчальних та професійних вимог).

Отже, тренінгова програма з розвитку креативності студентів містила три етапи – мотиваційний, основний (представлений креативнісним та регулятивним блоками) та рефлексивний, які реалізувались протягом 24 занять, загальною тривалістю 48 академічних годин.

3.3. Результати перевірки ефективності тренінгової програми з розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів.

Перед впровадженням тренінгової програми на етапі констатувального експерименту не було встановлено жодних відмінностей у показниках розвитку креативності студентів контрольної та експериментальної групи, створеною шляхом рандомізації (таблиця 3.2) для усіх виділених нами емпіричних показників.

Відмінності у показниках креативності студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження програми

Показники креативності	U	Z	p
Швидкість образної креативності	192,0000	-0,66967	0,503068
Оригінальність образної креативності	202,5000	-0,40433	0,685971
Гнучкість образної креативності	199,0000	-0,49278	0,622171
Розробленість образної креативності	190,0000	0,72021	0,471395
Швидкість вербальної креативності	192,5000	-0,65704	0,511158
Гнучкість вербальної креативності	218,5000	0,00000	1,000000
Оригінальність вербальної креативності	148,0000	-1,78158	0,074819
Розробленість вербальної креативності	209,5000	0,22744	0,820085

Експериментальну групу склали шість студентів першого курсу, шість – третього та десять – п'ятого. Контрольну групу склали п'ять першокурсників, п'ять студентів третього курсу та дев'ять п'ятикурсників. Усі студенти характеризуються найнижчими показниками креативності відповідно до своїх кластерних профілів, а саме: першокурсники другого кластерного профілю, студенти третього та п'ятого курсів із третім кластерним профілем.

Оскільки профіль першого курсу відрізняється за рівнем показників креативності від третього профілю 3 та 5 курсів, нами було здійснено порівняння показників креативності в залежності від курсу навчання та належності до контрольної та експериментальної групи.

На рисунку 3.2 показано, що у контрольній та експериментальній групі виділені нами емпіричні показники образної швидкості не залежать від курсу навчання та виражені однаково, тобто приймають однакові середні значення для представників першого, другого та третього років навчання студентів – майбутніх вчителів початкової школи у процесі їх навчальної діяльності у закладі вищої освіти.

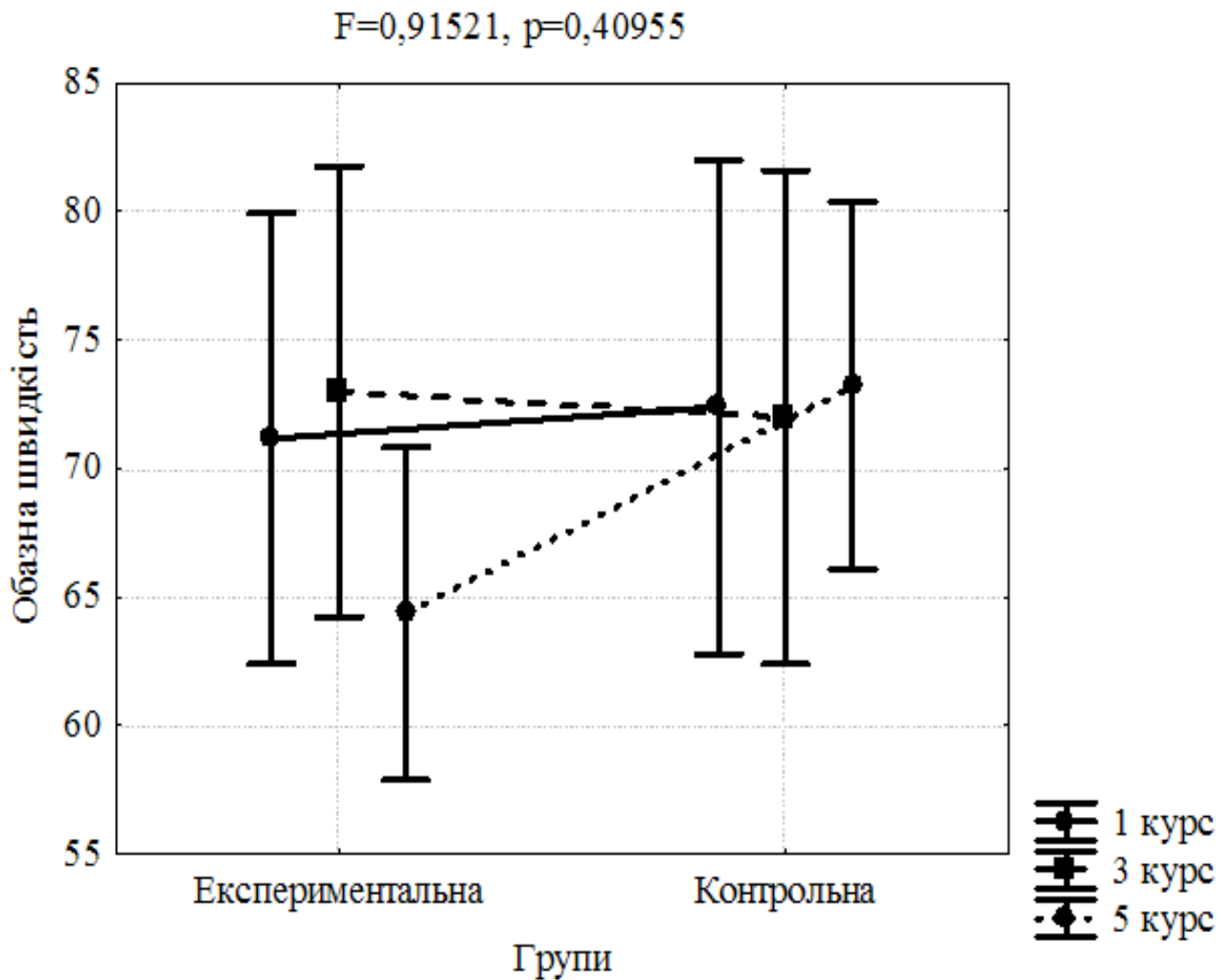


Рис. 3.2 Показники образної швидкості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу перед впровадженням програми.

На рисунку 3.3 видно позитивну динаміку розвитку образної швидкості у студентів контрольної та експериментальної груп протягом впровадження програми. У студентів експериментальної групи після впровадження першого етапу програми показники креативності зросли, а після завершення програми – продовжували зростати. Натомість у студентів контрольної групи показники образної швидкості не змінились протягом навчального року. Швидше за все, це може пояснюватися елементами позитивного впливу впровадження розробленої нами тренінгової програми, до того ж можна передбачати певну пролонговану дію впровадженої програми, яка напевне не діє одноразово, а радше активізує

певні психологічні механізми розвитку показнику образної швидкості креативності.

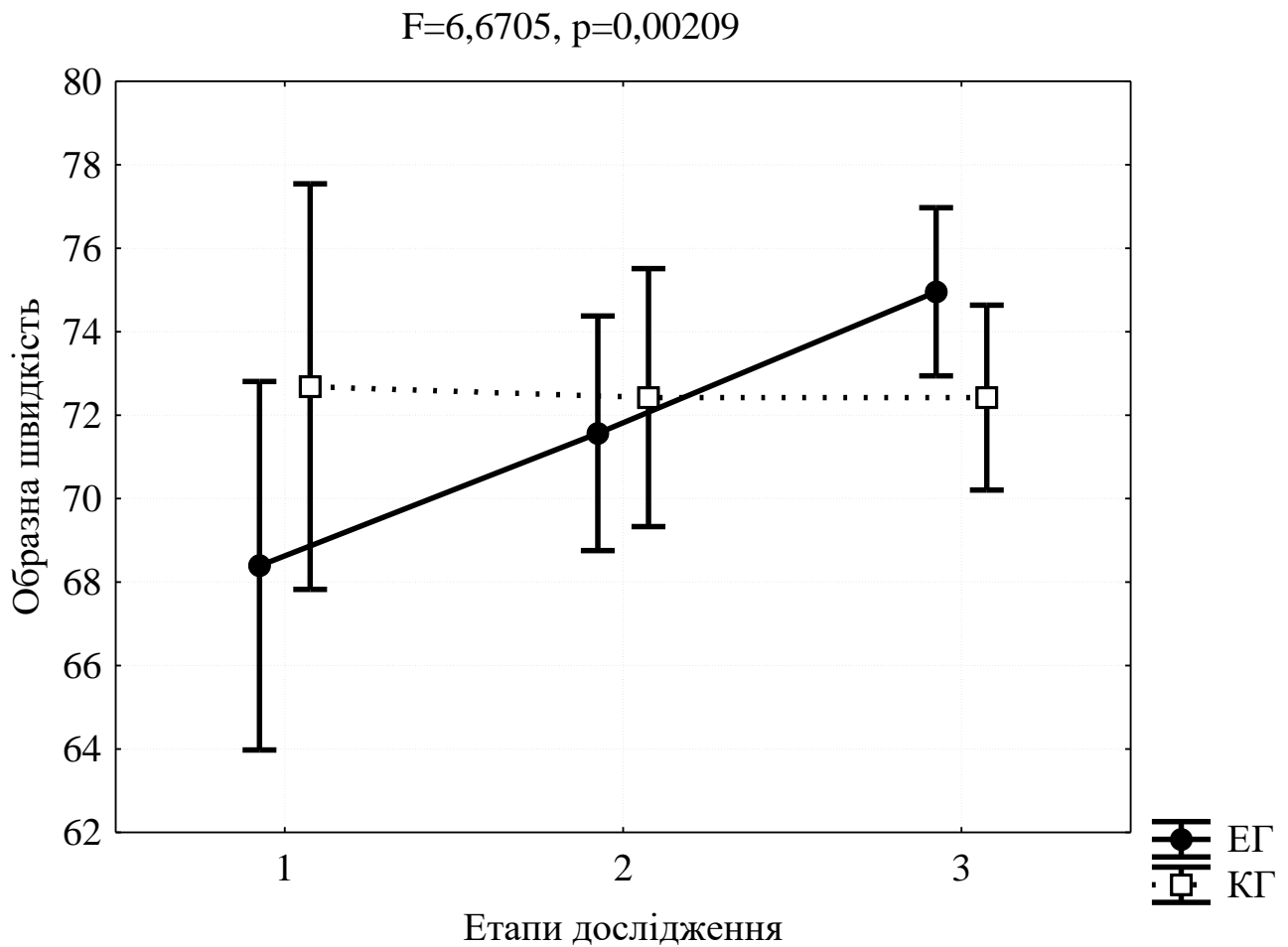


Рис. 3.3. Динаміка показників образної швидкості студентів протягом реалізації програми.

На рисунку 3.4 показано, що у контрольній групі показники образної швидкості вище, ніж у студентів експериментальної групи, утім в залежності від курсу навчання ці показники суттєво майже не відрізняються. Отже, в усіх студентів експериментальної групи незалежно від курсу навчання показники образної швидкості стали вище після впровадження програми, що дає підстави певним чином передбачати її позитивний ефект упровадження. У студентів контрольної групи показники образної швидкості протягом навчального року не змінились, що, взагалі кажучи, є цілком очікуваним явищем на тлі відсутності навіть мінімального розвивального впливу.

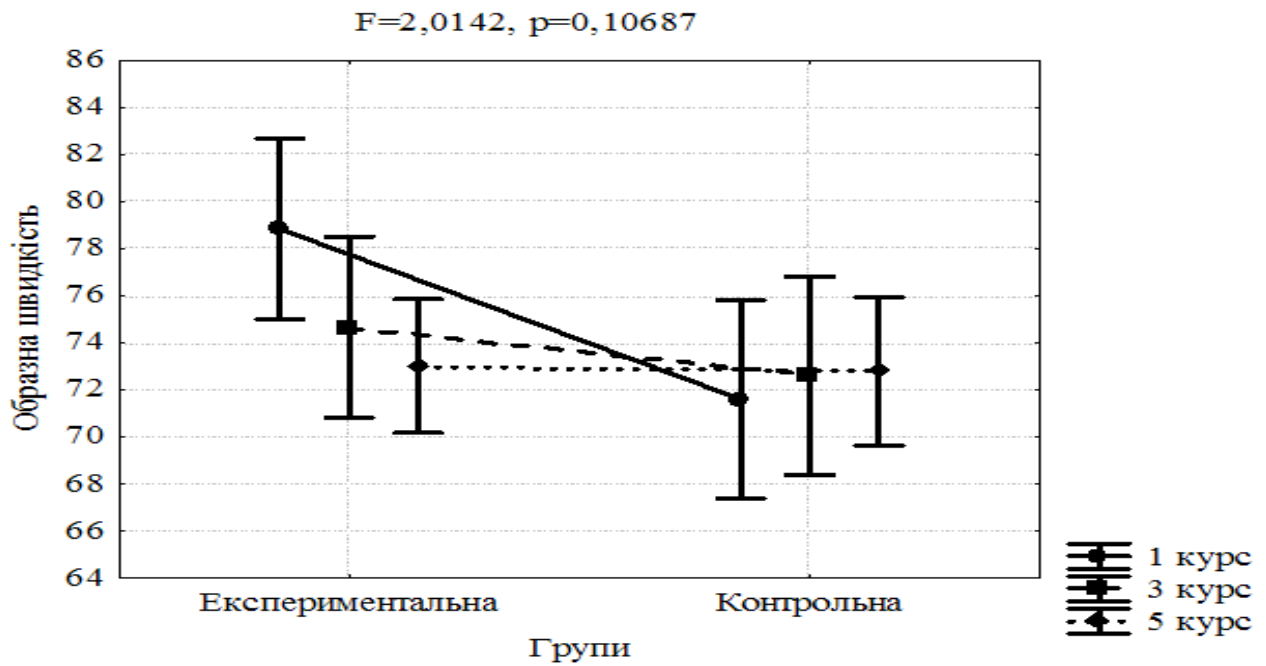


Рис. 3.4 Показники образної швидкості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу після впровадженням програми.

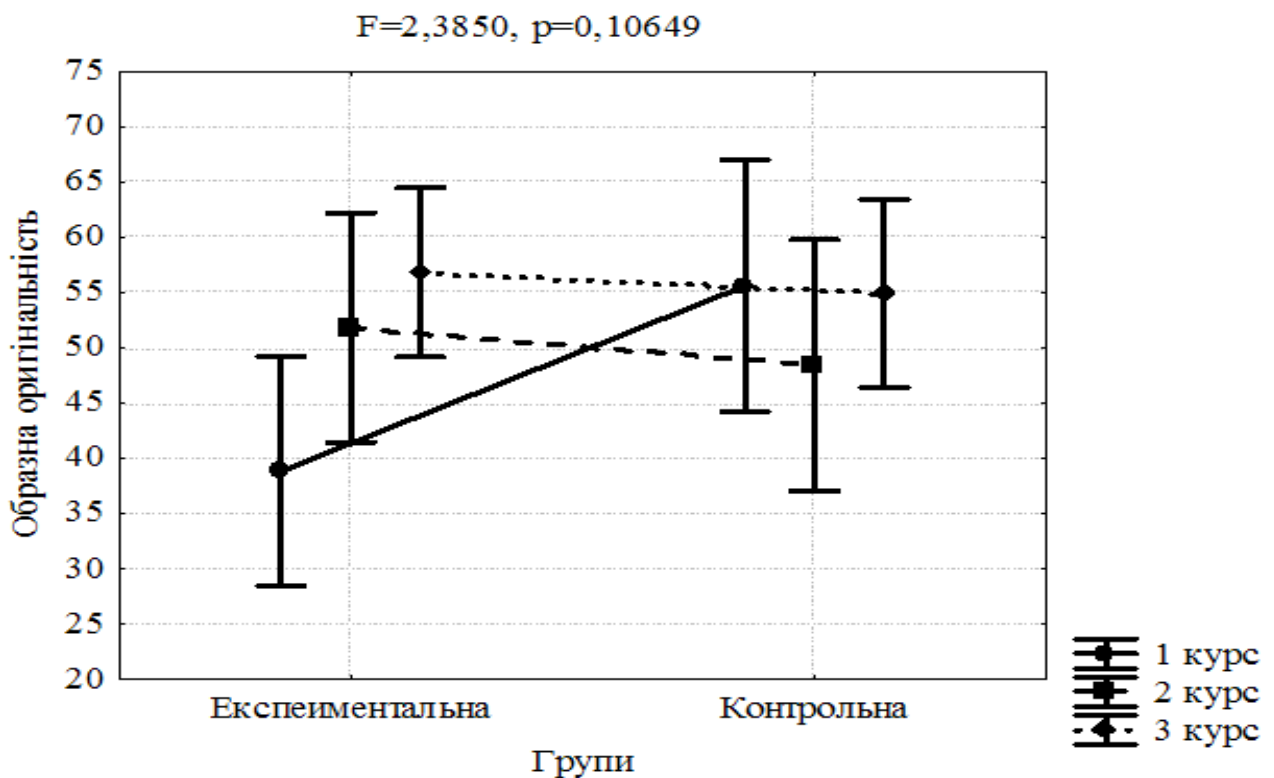


Рис. 3.5 Показники образної оригінальності у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу перед впровадженням програми.

На рисунку 3.5 показано, що у контрольній та експериментальній групі показники образної оригінальності не залежать від курсу навчання та виражені однаково.

На рисунку 3.6 видно позитивну динаміку розвитку образної оригінальності у студентів контрольної та експериментальної груп протягом впровадження програми. У студентів експериментальної групи після впровадження першого етапу програми показники креативності зросли, а після завершення програми – продовжували зростати. Натомість у студентів контрольної групи показники образної оригінальності не змінилися протягом навчального року.

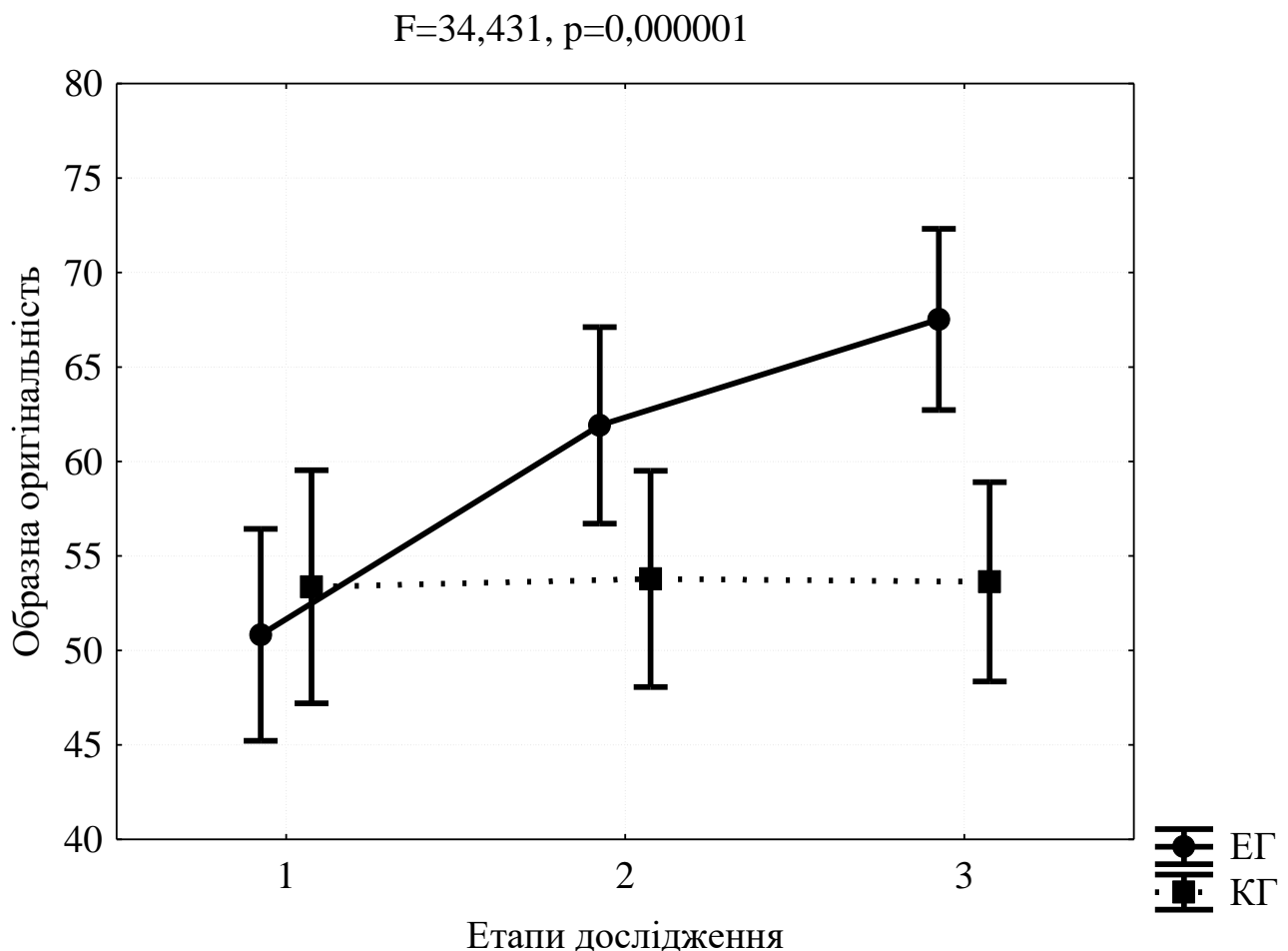


Рис. 3.6. Динаміка показників образної оригінальності студентів протягом реалізації програми.

На рисунку 3.7 показано, що у контрольній групі показники образної оригінальності вище, ніж у студентів експериментальної групи, утім в залежності

від курсу навчання ці показники не відрізняються. Отже, в усіх студентів експериментальної групи незалежно від курсу навчання показники образної оригінальності стали вище після впровадження програми.

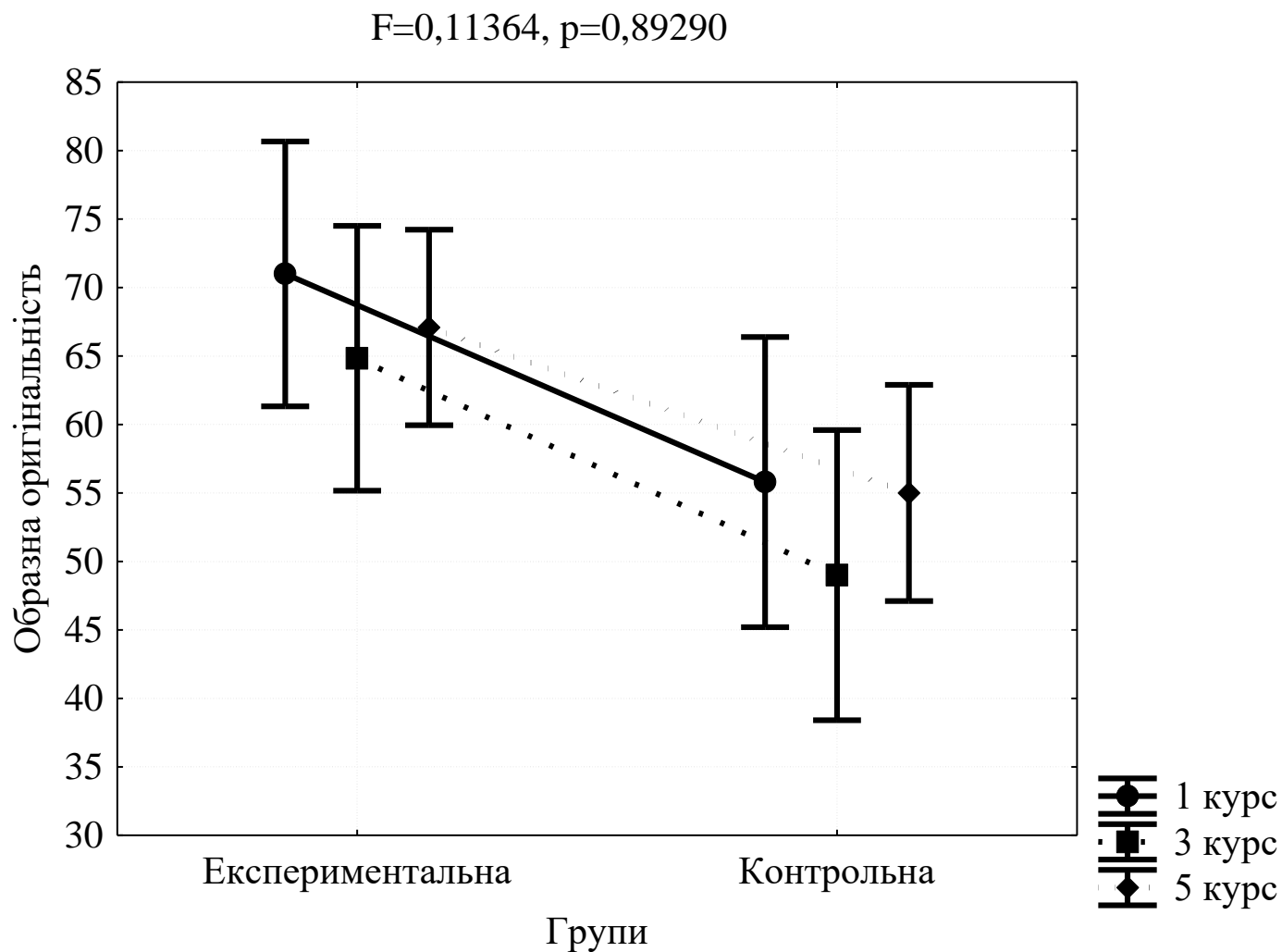


Рис. 3.7 Показники образної оригінальності у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу після впровадженням програми.

На рисунку 3.8 показано, що у контрольній та експериментальній групі показники образної гнучкості не залежать від курсу навчання та виражені однаково.

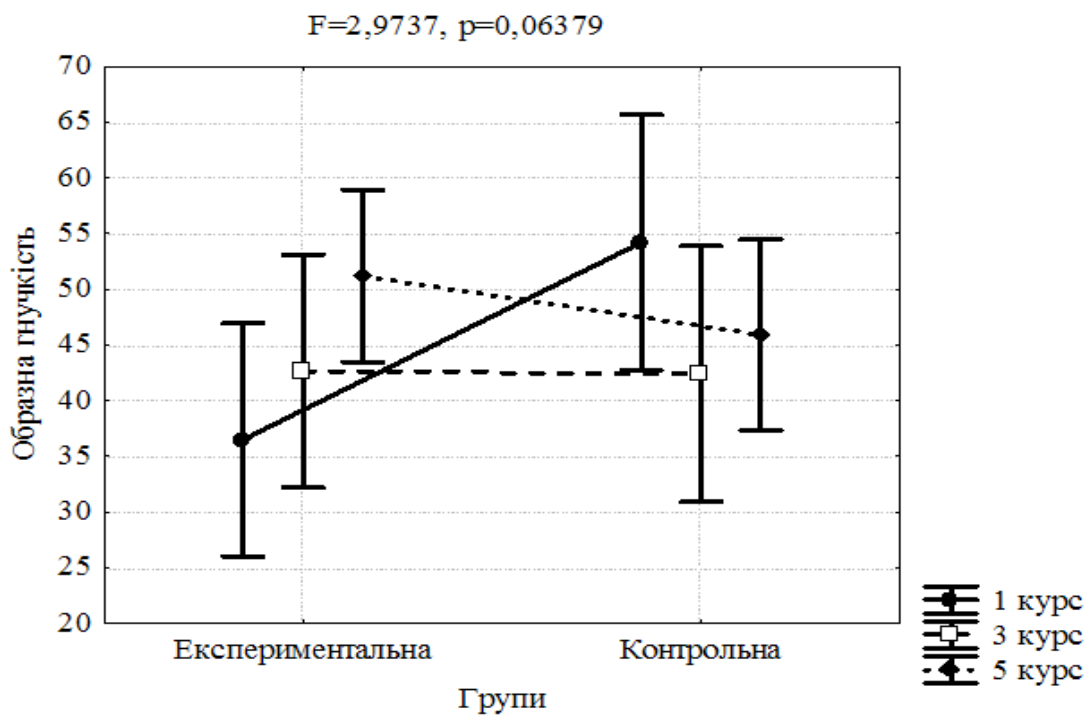


Рис. 3.8 Показники образної гнучкості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу перед впровадженням програми.

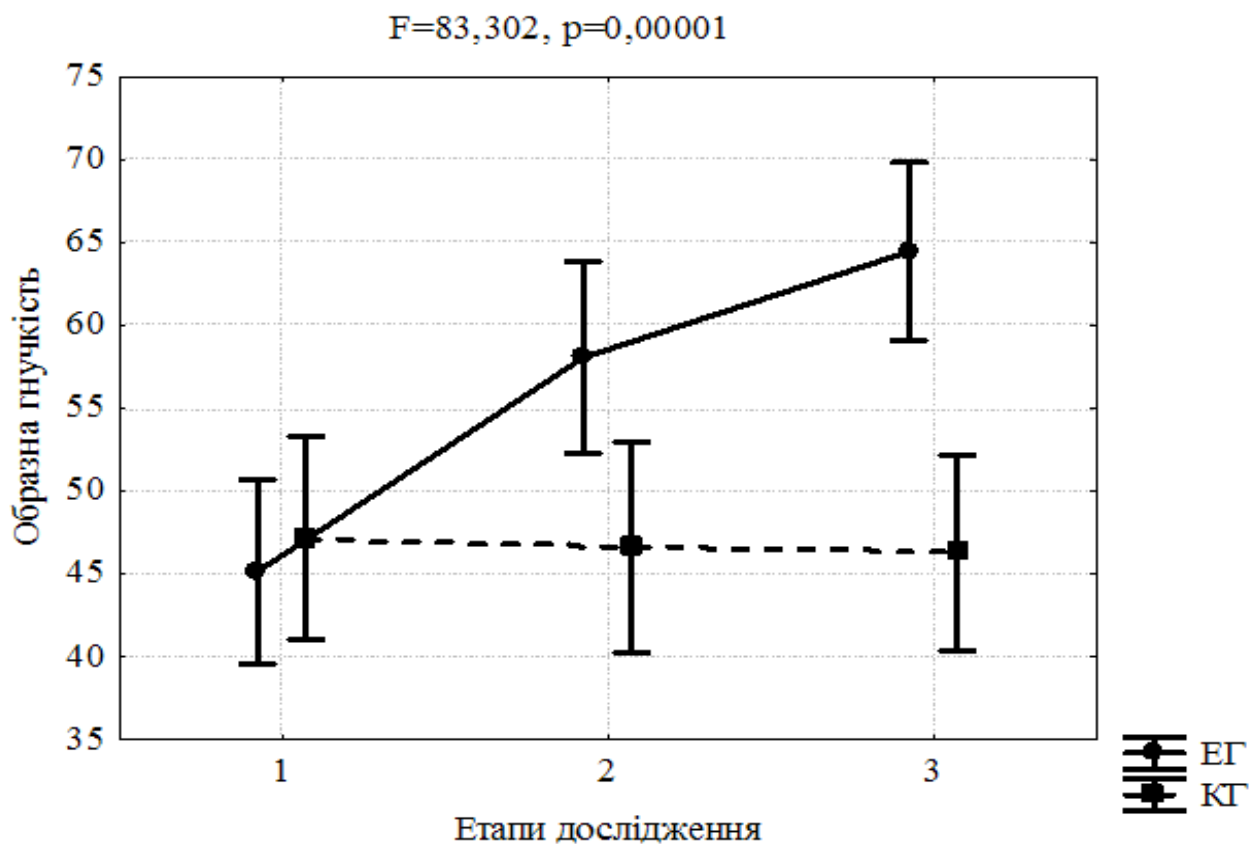


Рис. 3.9. Динаміка показників образної гнучкості студентів протягом реалізації програми.

На рисунку 3.9 видно позитивну динаміку розвитку образної гнучкості у студентів контрольної та експериментальної груп протягом впровадження програми. У студентів експериментальної групи після впровадження першого етапу програми показники креативності зросли, а після завершення програми – продовжували зростати. Натомість у студентів контрольної групи показники образної гнучкості не змінилися протягом навчального року.

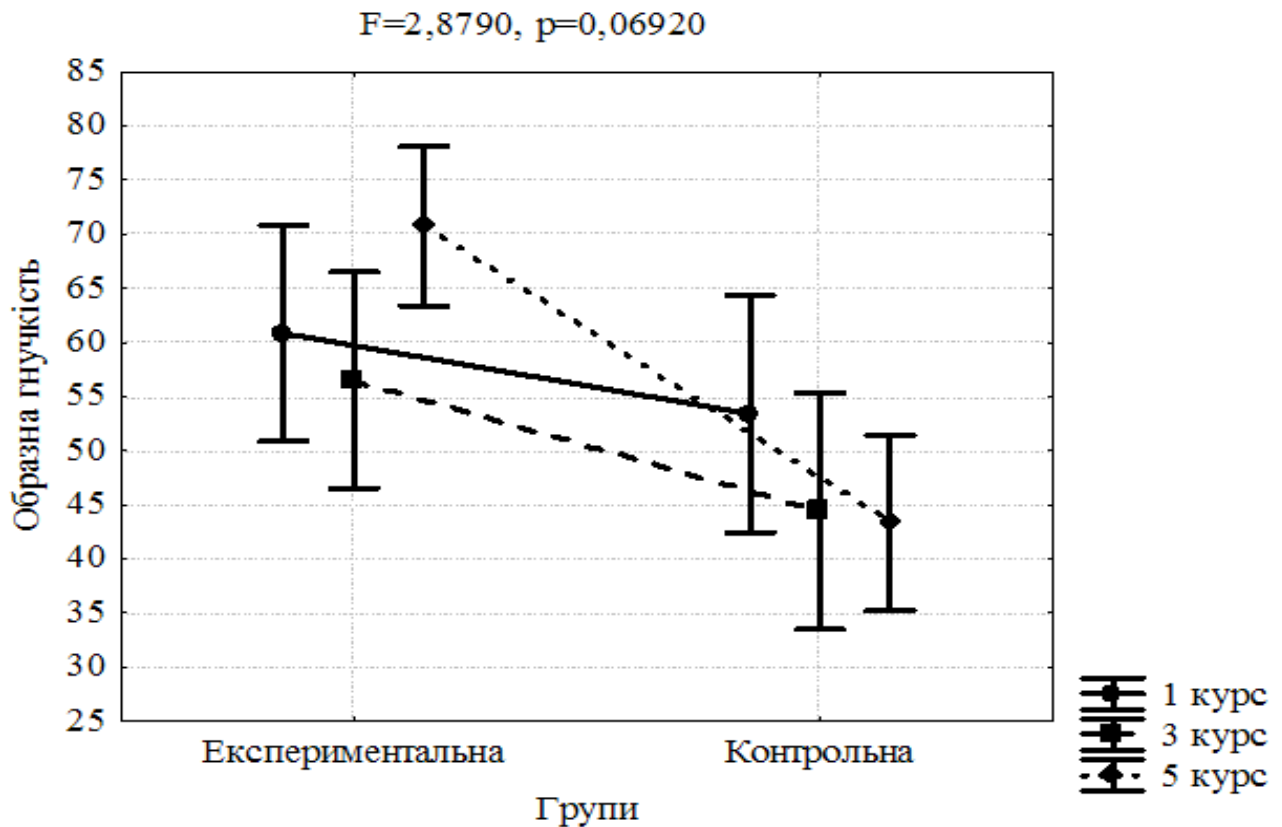


Рис. 3.10 Показники образної гнучкості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу після впровадженням програми.

На рисунку 3.10 показано, що у контрольній групі показники образної гнучкості вище, ніж у студентів експериментальній групі, утім в залежності від курсу навчання ці показники не відрізняються. Отже, в усіх студентів експериментальної групи незалежно від курсу навчання показники образної гнучкості стали вище після впровадження програми.

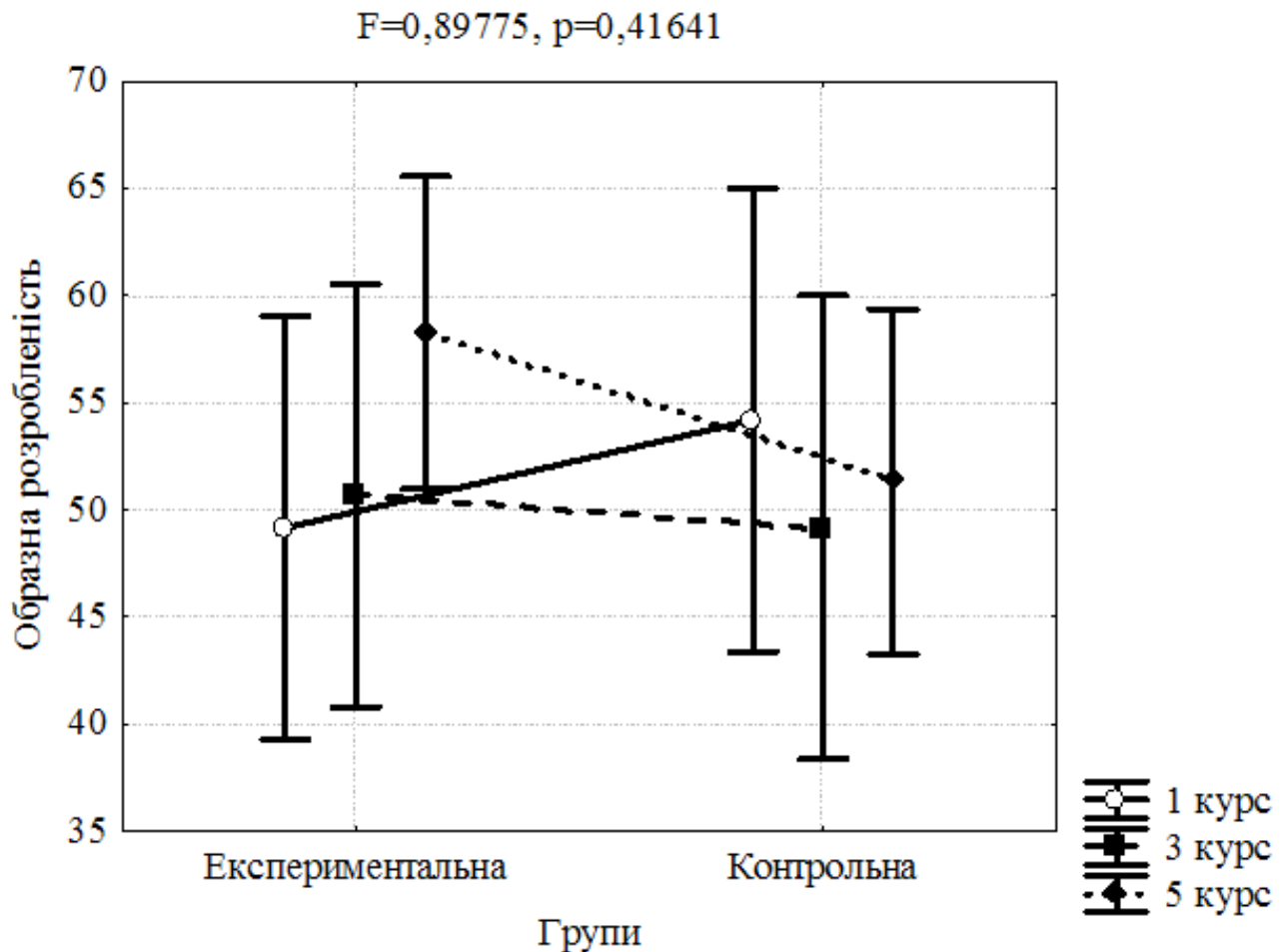


Рис. 3.11 Показники образної розробленості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу перед впровадженням програми.

На рисунку 3.11 показано, що у контрольній та експериментальній групі показники образної розробленості не залежать від курсу навчання та виражені однаково.

На рисунку 3.12 видно позитивну динаміку розвитку образної розробленості у студентів контрольної та експериментальної груп протягом впровадження програми. У студентів експериментальної групи після впровадження першого етапу програми показники креативності зросли, а після завершення програми – продовжували зростати. Натомість у студентів контрольної групи показники образної розробленості не змінилися протягом навчального року.

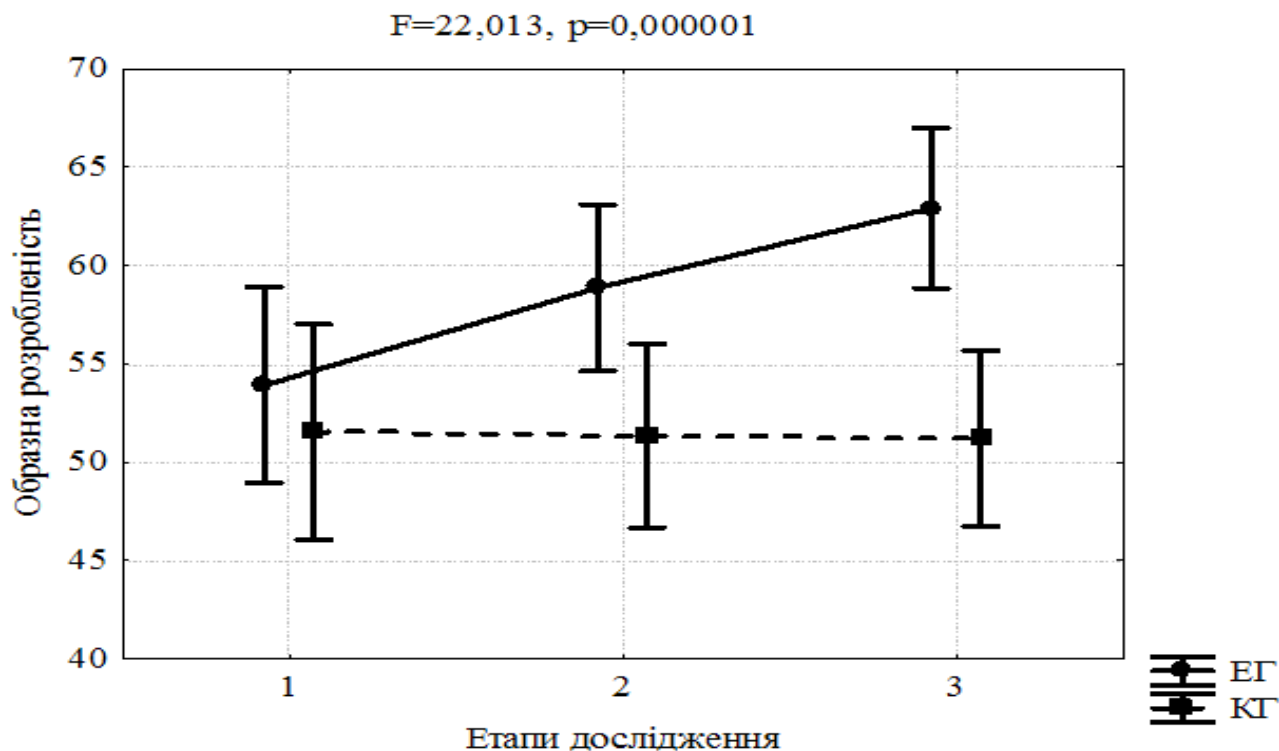


Рис. 3.12. Динаміка показників образної розробленості студентів протягом реалізації програми.

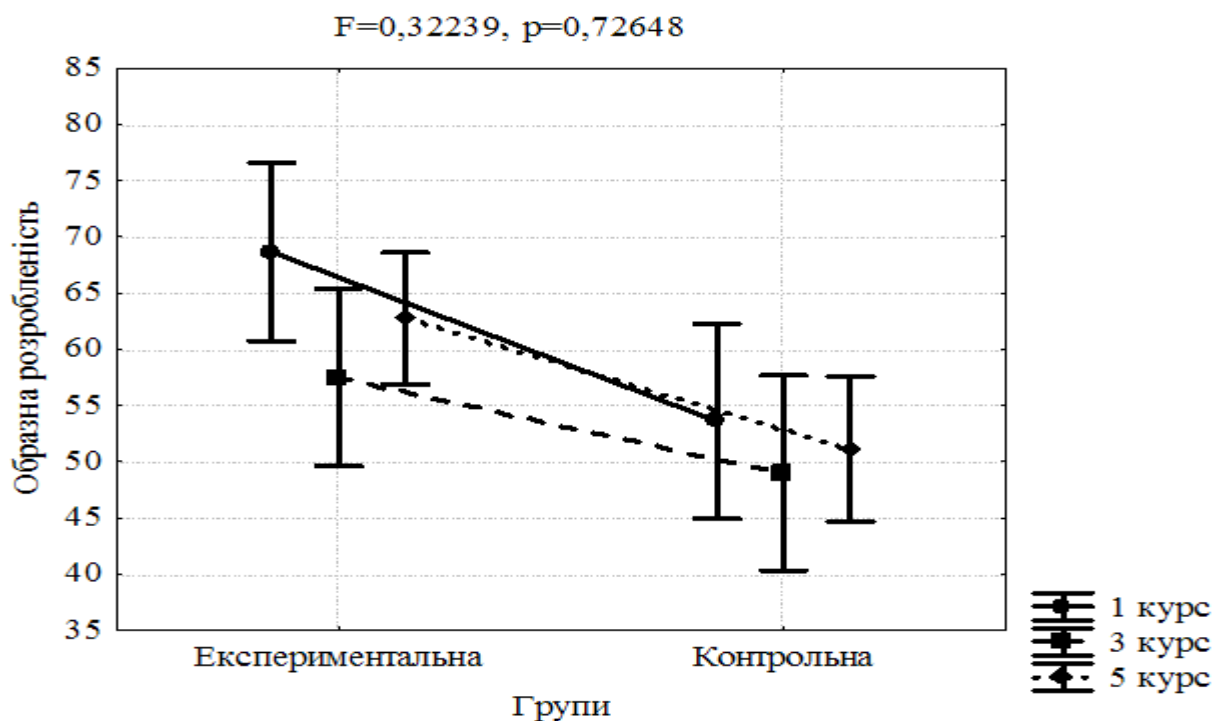


Рис. 3.13 Показники образної розробленості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу після впровадження програми.

На рисунку 3.13 показано, що у контрольній групі показники образної розробленості вище, ніж у студентів експериментальної групи, утім в залежності від курсу навчання ці показники не відрізняються. Отже, в усіх студентів експериментальної групи незалежно від курсу навчання показники образної розробленості стали вище після впровадження програми.

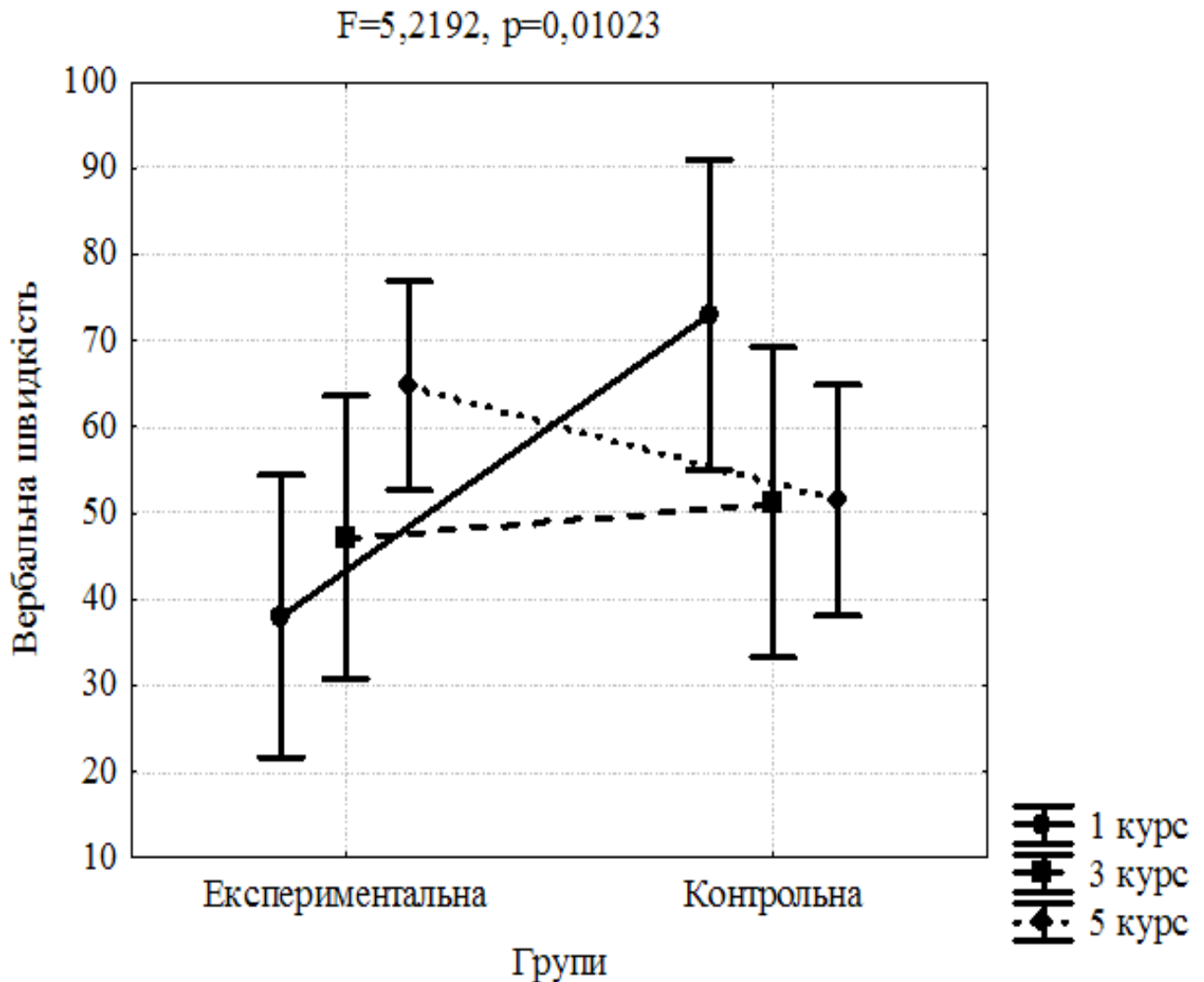


Рис. 3.14 Показники вербальної швидкості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу перед впровадженням програми.

На рисунку 3.14 показано, що у контрольній та експериментальній групі показники вербальної швидкості не залежать від курсу навчання та виражені однаково.

На рисунку 3.15 видно позитивну динаміку розвитку вербальної швидкості у студентів контрольної та експериментальної груп протягом впровадження

програми. У студентів експериментальної групи після впровадження першого етапу програми показники креативності зросли, а після завершення програми – продовжували зростати. Натомість у студентів контрольної групи показники вербальної швидкості не змінилися протягом навчального року.

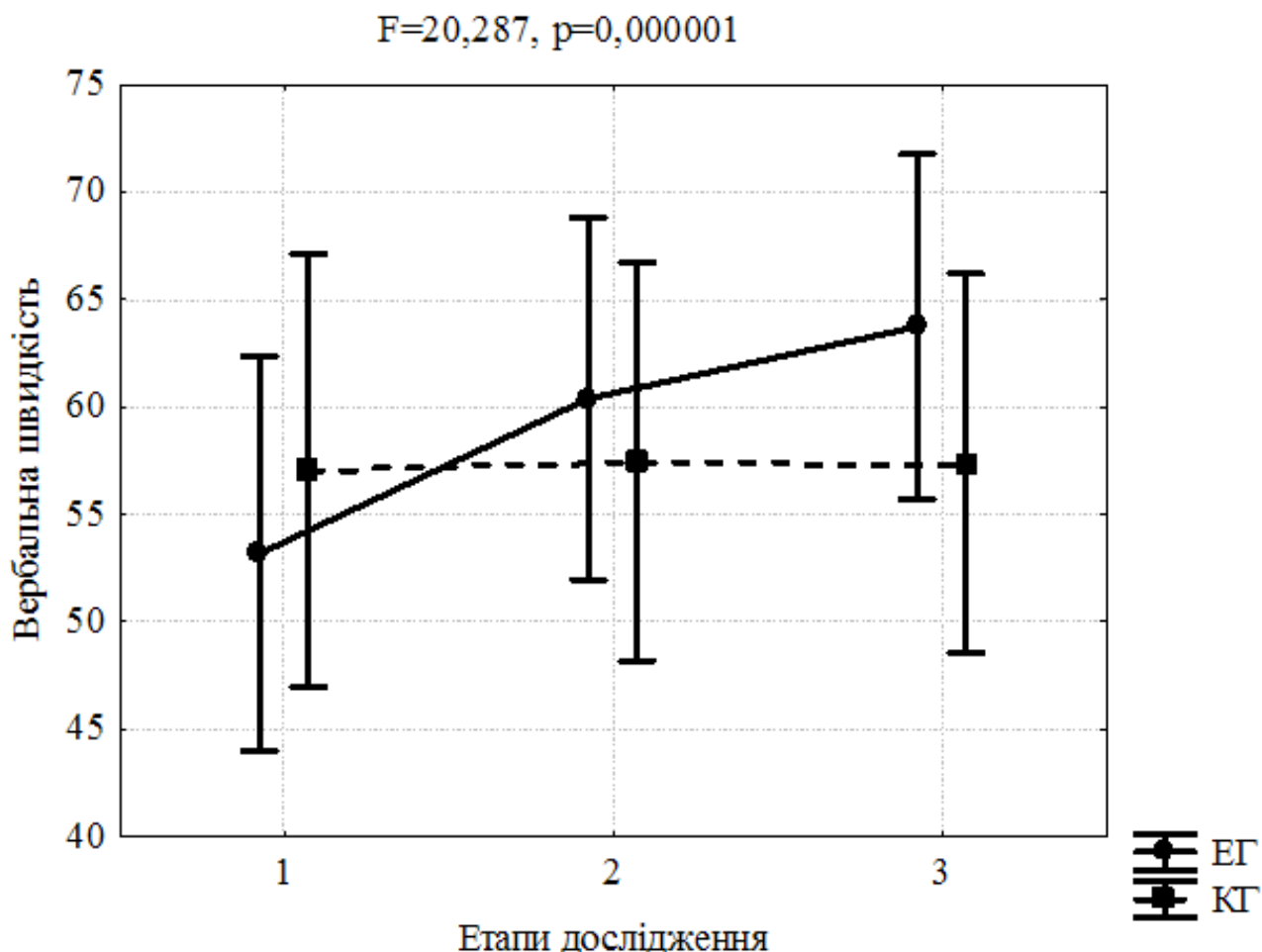


Рис. 3.15. Динаміка показників вербальної швидкості студентів протягом реалізації програми.

На рисунку 3.16 показано, що у контрольній групі показники вербальної швидкості вище на п'ятому курсі, ніж у студентів експериментальної групи. На інших курсах істотних зрушень у показниках вербальної швидкості не відбулось.

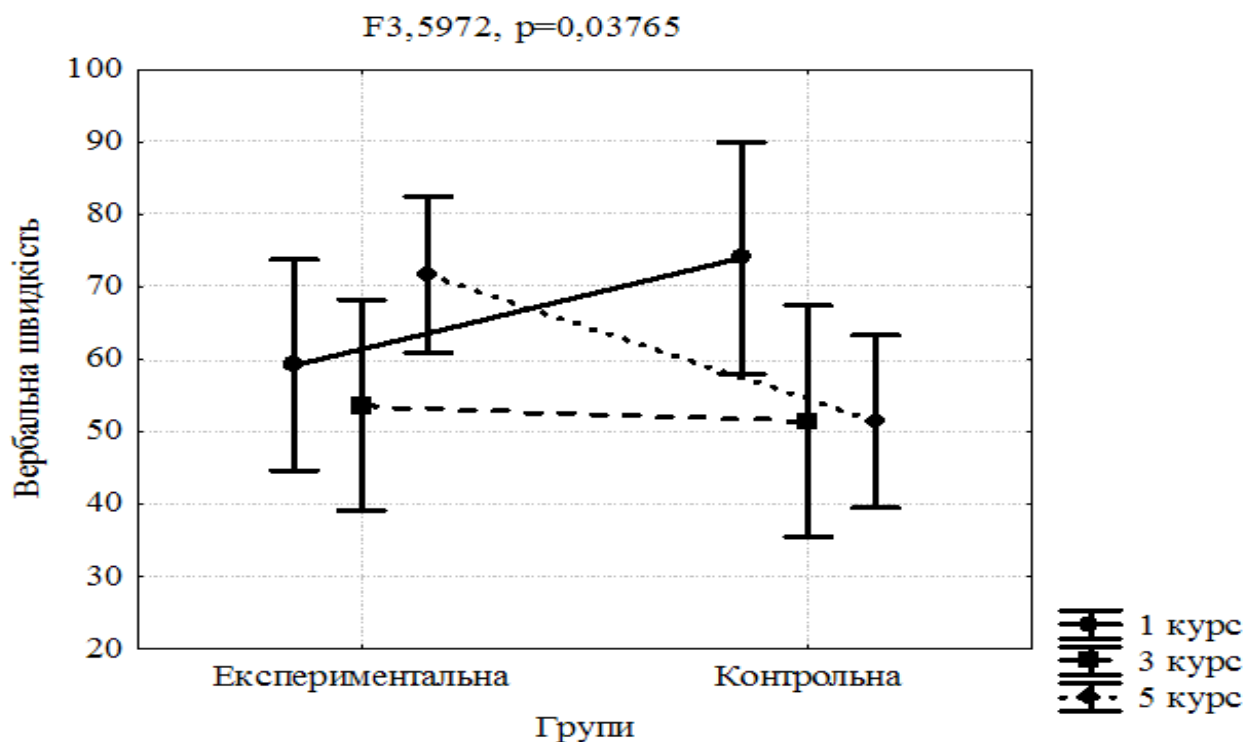


Рис. 3.16 Показники вербальної швидкості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу після впровадження програми.

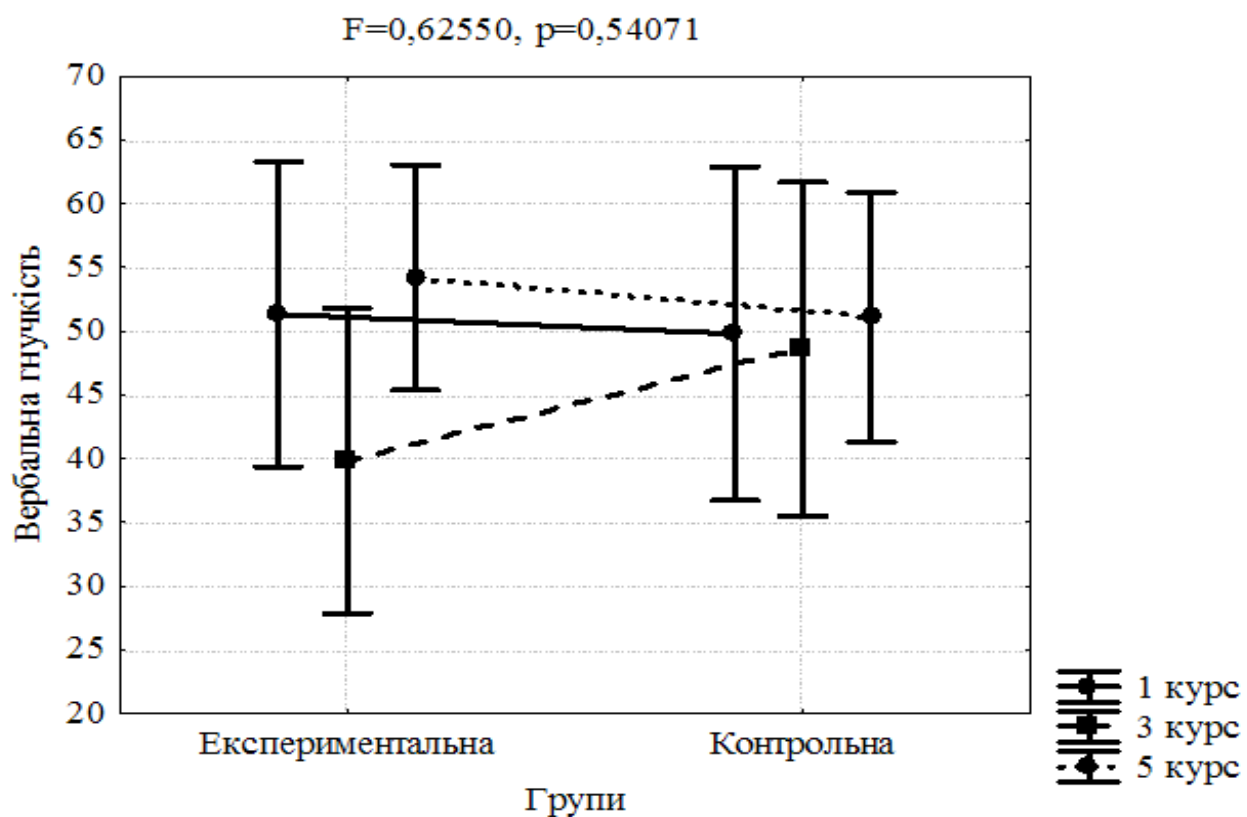


Рис. 3.17 Показники вербальної гнучкості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу перед впровадженням програми.

На рисунку 3.17 показано, що у контрольній та експериментальній групі показники вербальної гнучкості не залежать від курсу навчання та виражені однаково.

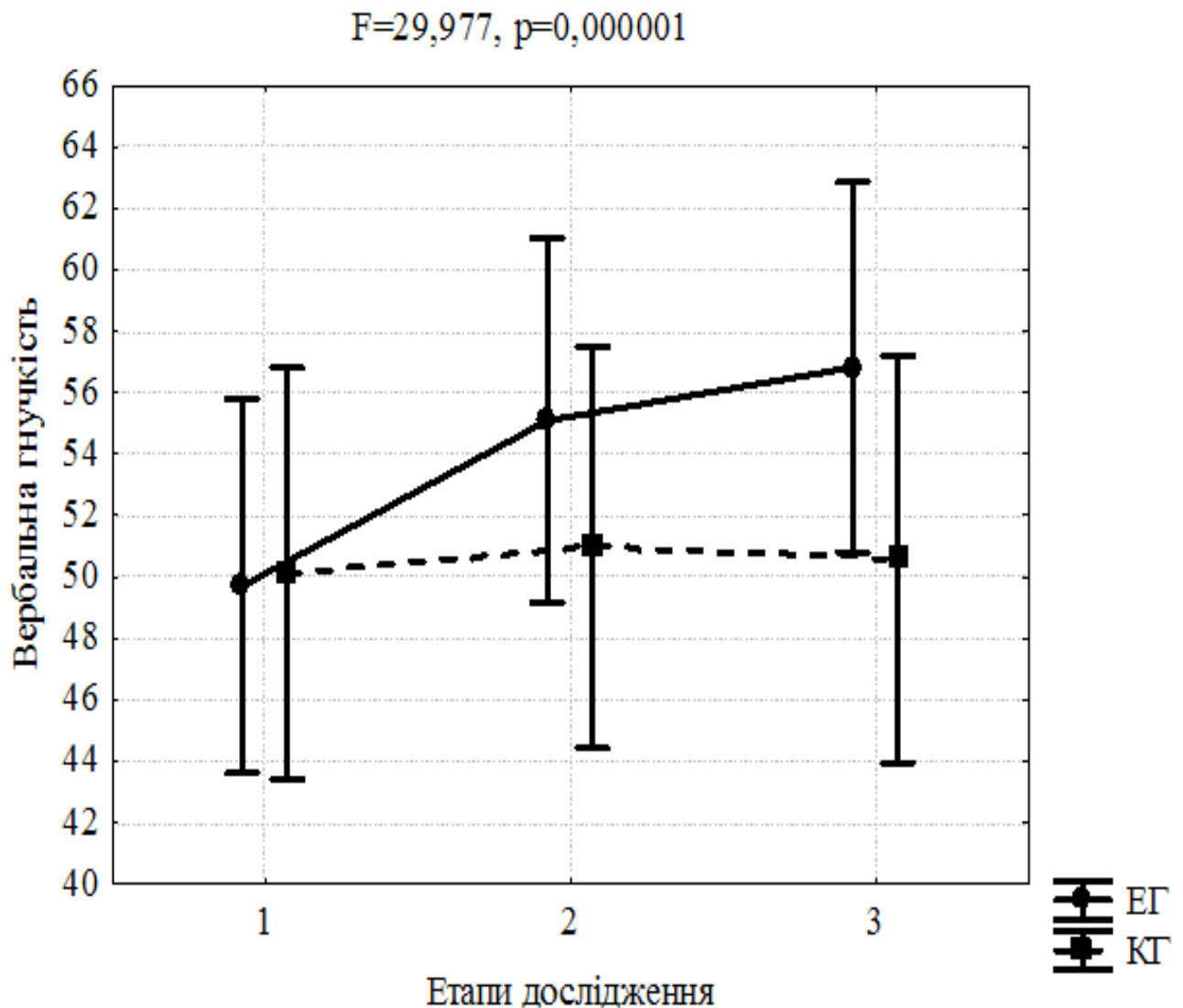


Рис. 3.18. Динаміка показників вербальної гнучкості студентів протягом реалізації програми.

На рисунку 3.18 видно позитивну динаміку розвитку вербальної гнучкості у студентів контрольної та експериментальної груп протягом впровадження програми. У студентів експериментальної групи після впровадження першого етапу програми показники креативності зросли, а після завершення програми – продовжували зростати. Натомість у студентів контрольної групи показники вербальної гнучкості не змінились протягом навчального року.

На рисунку 3.19 показано, що у контрольній групі показники вербальної гнучкості вище, ніж у студентів в експериментальній групі, утім в залежності від курсу навчання ці показники не відрізняються. Отже, в усіх студентів експериментальної групи незалежно від курсу навчання показники вербальної гнучкості стали вище після впровадження програми.

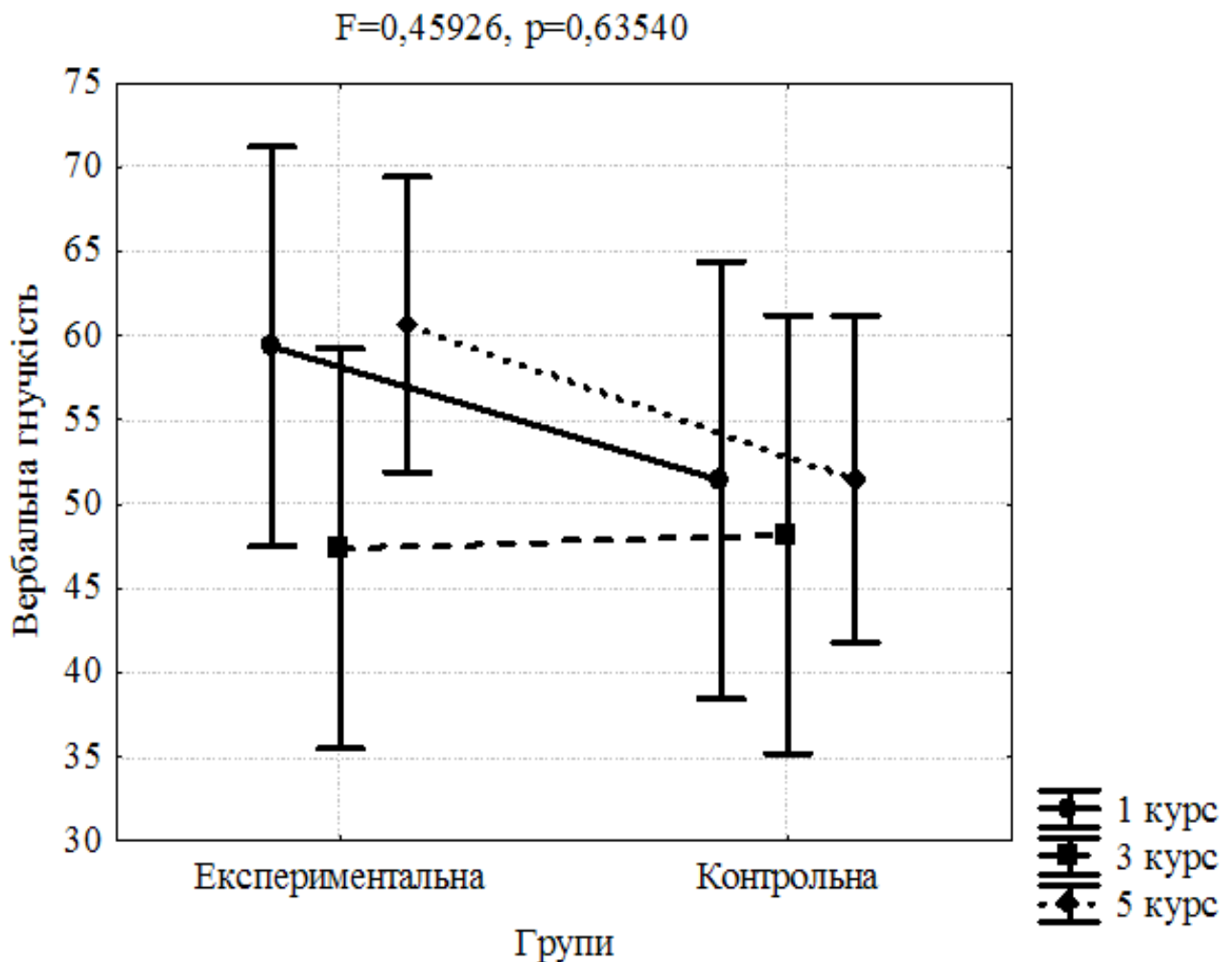


Рис. 3.19 Показники вербальної гнучкості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу після впровадженням програми.

На рисунку 3.20 показано, що у контрольній та експериментальній групі показники вербальної оригінальності не залежать від курсу навчання та виражені однаково.

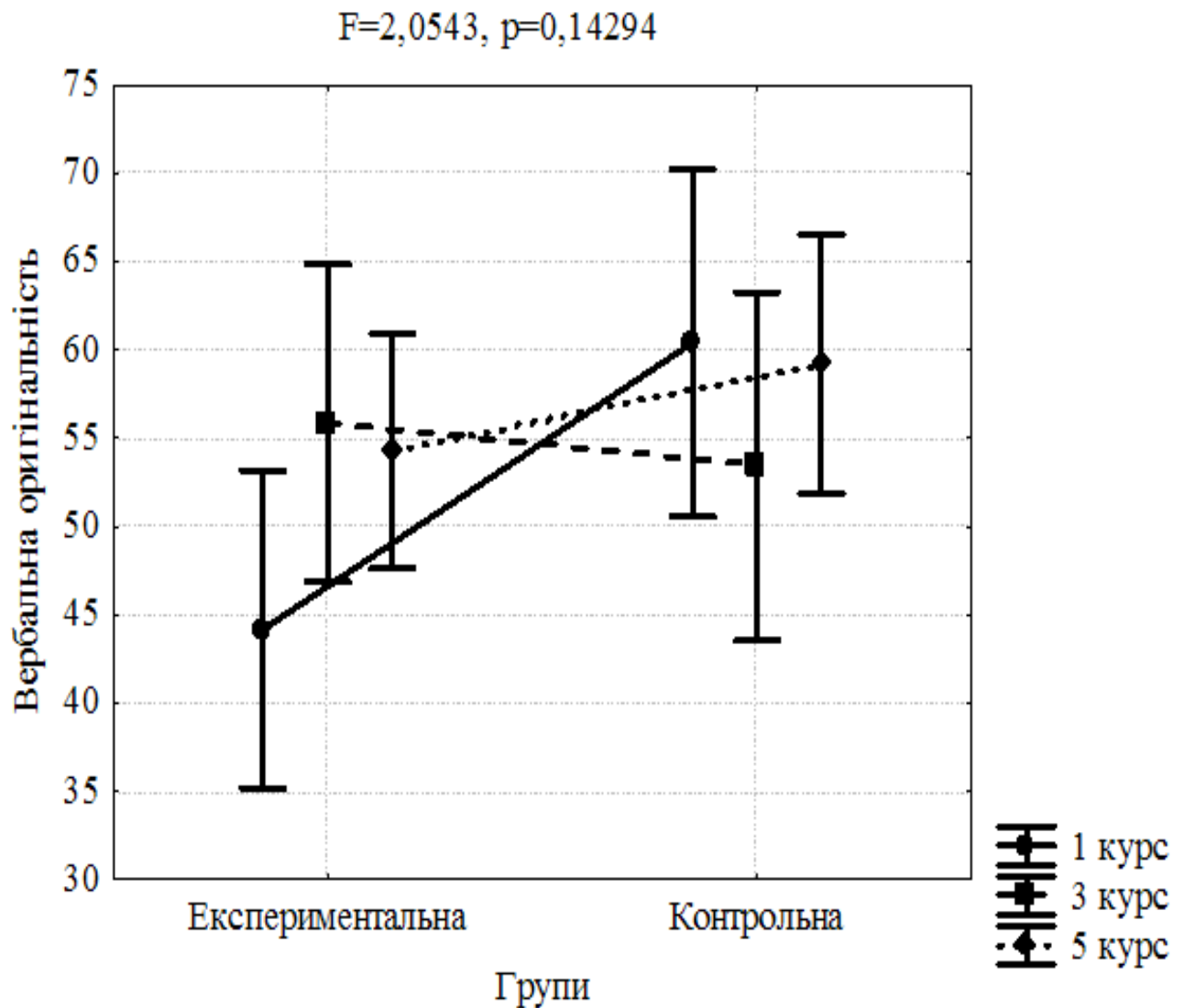


Рис. 3.20 Показники вербальної оригінальності у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу перед впровадженням програми.

На рисунку 3.21 видно позитивну динаміку розвитку вербальної оригінальності у студентів контрольної та експериментальної груп протягом впровадження програми. У студентів експериментальної групи після впровадження першого етапу програми показники креативності зросли, а після завершення програми – продовжували зростати. Натомість у студентів контрольної групи показники вербальної оригінальності не змінилися протягом навчального року.

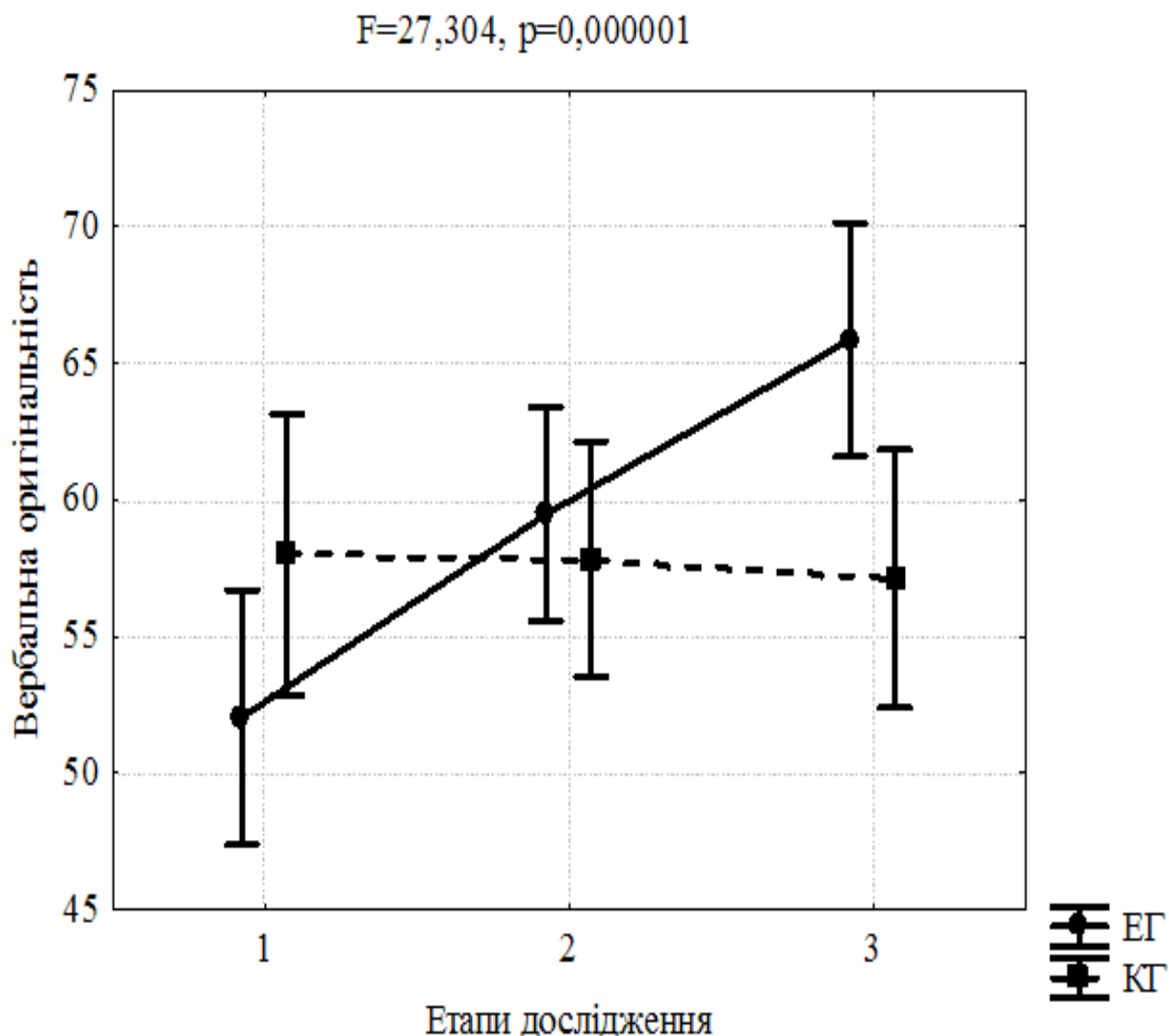


Рис. 3.21. Динаміка показників вербальної оригінальності студентів протягом реалізації програми.

На рисунку 3.22 показано, що у контрольній групі показники вербальної оригінальності вище, ніж у студентів експериментальної групи, утім в залежності від курсу навчання ці показники не відрізняються. Отже, в усіх студентів експериментальної групи незалежно від курсу навчання показники вербальної оригінальності стали вище після впровадження програми.

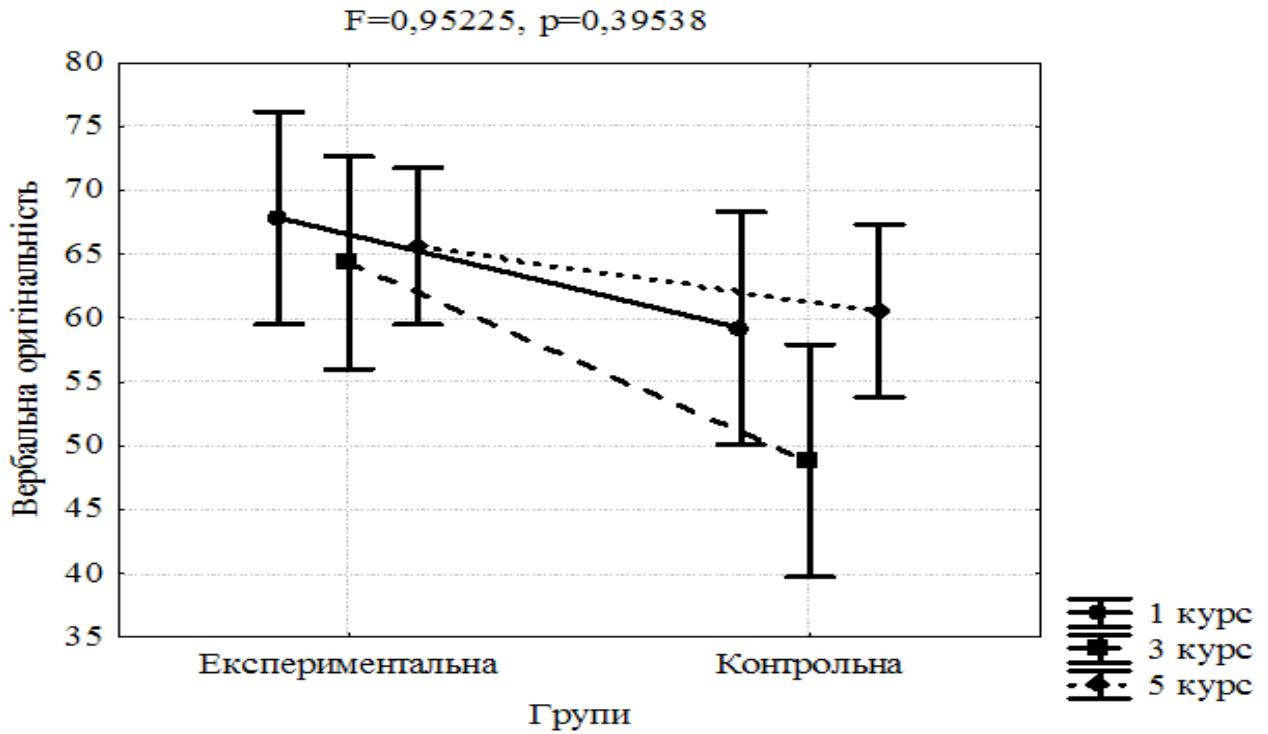


Рис. 3.22 Показники вербальної оригінальності у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу після впровадження програми.

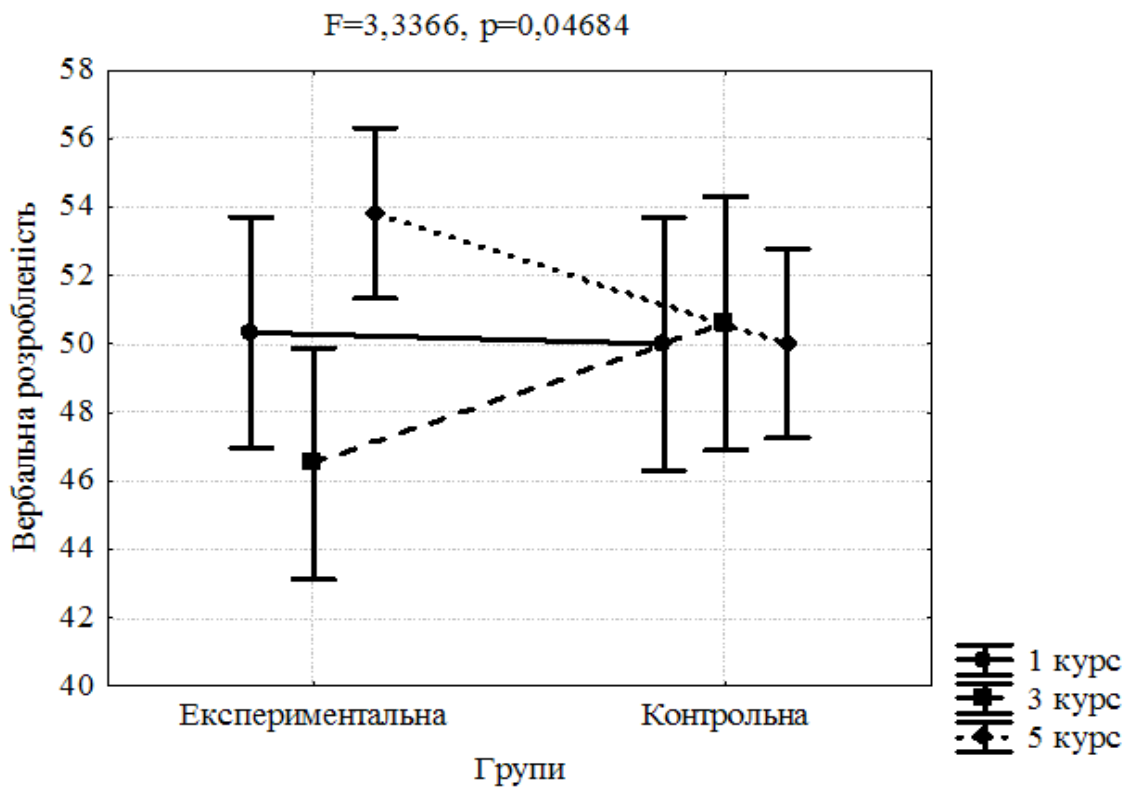


Рис. 3.23 Показники вербальної розробленості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу перед впровадженням програми.

На рисунку 3.23 показано, що у контрольній та експериментальній групі показники вербальної розробленості не залежать від курсу навчання та виражені однаково.

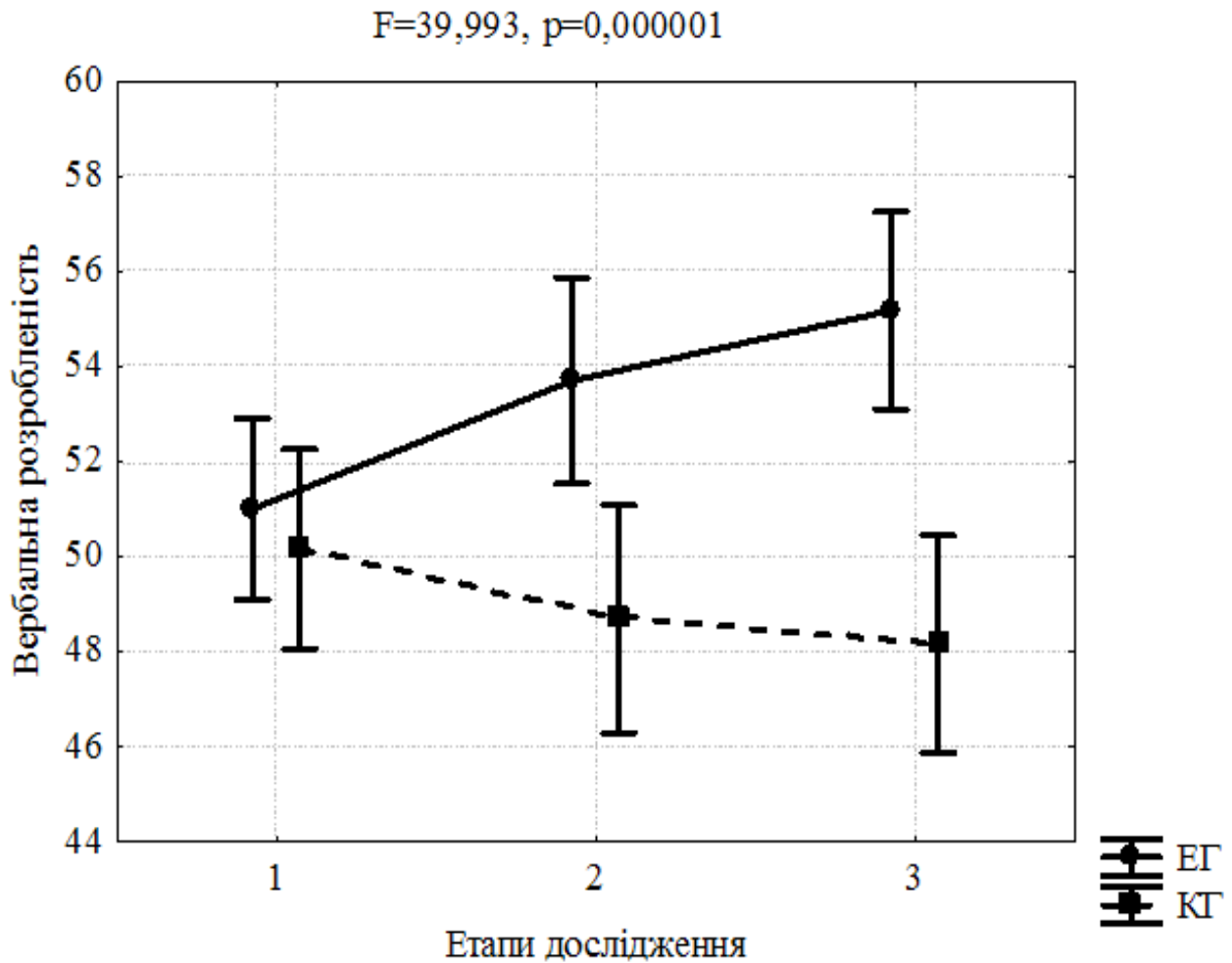


Рис. 3.24. Динаміка показників вербальної розробленості студентів протягом реалізації програми.

На рисунку 3.24 видно позитивну динаміку розвитку вербальної розробленості у студентів контрольної та експериментальної груп протягом впровадження програми. У студентів експериментальної групи після впровадження першого етапу програми показники креативності зросли, а після завершення програми – продовжували зростати. Натомість у студентів контрольної групи показники вербальної розробленості не змінилися протягом навчального року.

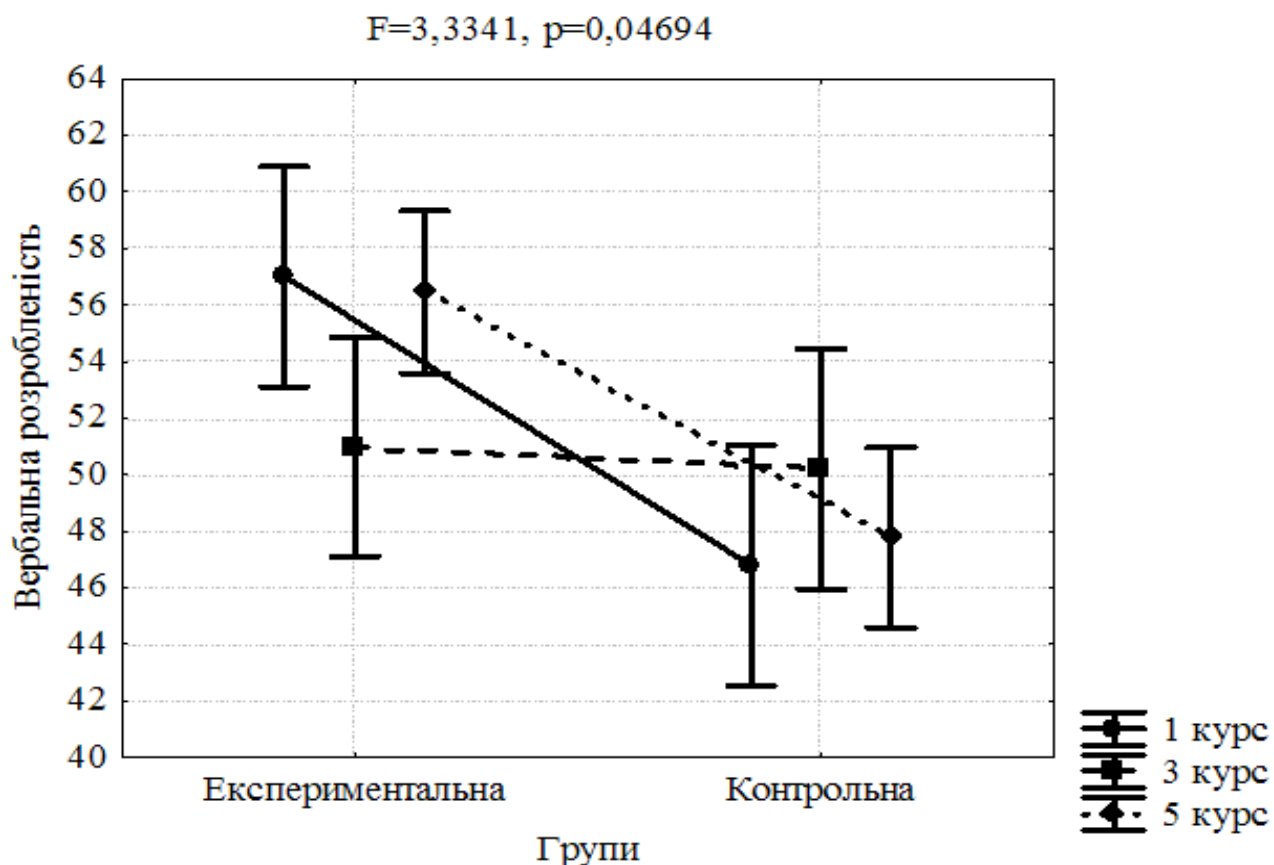


Рис. 3.25 Показники вербальної розробленості у студентів контрольної та експериментальної груп різного курсу після впровадження програми.

Таблиця 3.3

Відмінності у показниках креативності студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми

Показники креативності	U	Z	p
Швидкість образної креативності	134,0000	2,135366	0,032732
Оригінальність образної креативності	74,5000	3,638967	0,000274
Гнучкість образної креативності	61,5000	3,967485	0,000073
Розробленість образної креативності	74,5000	3,638967	0,000274
Швидкість вербальної креативності	180,0000	0,972918	0,330595
Гнучкість вербальної креативності	167,5000	1,288801	0,197468
Оригінальність вербальної креативності	139,0000	2,009013	0,044537
Розробленість вербальної креативності	74,5000	3,638967	0,000274

На рисунку 3.25 показано, що у контрольній групі показники вербальної розробленості вище, ніж у студентів експериментальної групи, утім в залежності від курсу навчання ці показники не відрізняються. Отже, в усіх студентів експериментальної групи незалежно від курсу навчання показники вербальної розробленості стали вище після впровадження програми.

У таблиці 3.3 показано відмінності у показниках креативності у студентів контрольної та експериментальної групи після впровадження програми.

Отже, після впровадження тренінгової програми зі студентами експериментальної групи було встановлено зростання показників креативності, що відзначилось на статистично значущих відмінностях між експериментальною і контрольною групою у показниках образної швидкості, образної оригінальності, образної гнучкості, образної розробленості, вербальної оригінальності та розробленості.

У таблиці 3.4 показано відмінності у показниках креативності студентів контрольної групи, з яких видно, що тільки за параметром вербальної розробленості відбулись зміни, причому як видно з рис. 3.23 ці зміни виявились негативними.

Таблиця 3.4

Відмінності у показниках креативності студентів контрольної групи до та після впровадження програми

Показники креативності	T	Z	p
Швидкість образної креативності	50,0000	-0,500000	0,617075
Оригінальність образної креативності	66,6667	0,408248	0,683091
Гнучкість образної креативності	38,4615	0,554700	0,579100
Розробленість образної креативності	33,3333	0,866025	0,386476
Швидкість вербальної креативності	62,5000	0,353553	0,723674
Гнучкість вербальної креативності	44,4444	0,000000	1,000000
Оригінальність вербальної креативності	42,8571	0,000000	1,000000
Розробленість вербальної креативності	10,0000	2,213594	0,026857

З таблиці 3.5 видно, що у студентів експериментальної групи відбулись позитивні зрушення за рахунок їх включення до тренінгової програми. Так, після впровадження програми відбулось зростання показників образної швидкості, образної оригінальності, образної гнучкості, образної розробленості, вербальної гнучкості, оригінальності та розробленості. Таким чином, за усіма показниками у студентів експериментальної групи відбулось зростання рівня розвитку креативності.

Таблиця 3.5

Відмінності у показниках креативності студентів експериментальної групи до та після впровадження програми

Показники креативності	T	Z	p
Швидкість образної креативності	100,0000	3,175426	0,001496
Оригінальність образної креативності	100,0000	4,477215	0,000008
Гнучкість образної креативності	100,0000	4,587317	0,000004
Розробленість образної креативності	100,0000	4,364358	0,000013
Швидкість вербальної креативності	95,6522	4,170288	0,000030
Гнучкість вербальної креативності	100,0000	4,587317	0,000004
Оригінальність вербальної креативності	95,2381	3,927922	0,000086
Розробленість вербальної креативності	100,0000	4,364358	0,000013

Проведене порівняльне дослідження та аналіз динаміки показників креативності студентів контрольної та експериментальної груп показало дієвість запропонованої тренінгової програми. Усі із досліджуваних параметрів креативності збільшились від середньо-низького до середньо-високого та високого рівня розвитку. Натомість у студентів контрольної групи протягом відведеного на програму часу суттєвих змін у показниках креативності не відбулось. Отже, результати перевірки ефективності тренінгової програми з розвитку креативності у майбутніх учителів початкових класів доводять її дієвість.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження «Психолого-педагогічні засади розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи» результаті теоретико-методологічного аналізу було встановлено, що реалізація розвитку креативності особистості майбутнього учителя початкової школи у межах психологічного супроводу ЗВО має ґрунтуватись на сукупності таких принципів: 1) розвиток особистості студента та супровід його навчально-професійної діяльності має враховувати сприяння розвитку творчих здібностей через тренінги креативності та розвивальні програми з метою формування творчого мислення; 2) необхідність створення психолого-педагогічних умов для розвитку креативності професорсько-викладацького складу, залучених до навчально-виховного процесу обраної нами категорії студентів; 3) розвиток креативності здебільшого залежить від формування здатності до системного мислення, що також має бути враховано у тренінгах; 4) розвиток креативності у студентському віці має враховувати формувальні впливи на процеси уяви та дивергентного мислення 5) необхідність реалізації розвивального впливу, спрямованого на оволодіння студентами здатності до самомоніторингу творчих здібностей; 6) програма розвитку креативності студентів має включати вправи, що ґрунтуються на методах психічної саморегуляції, що загалом позитивно позначається на перебігу та результаті навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Розроблена тренінгова програма представлена трьома етапами, які містять чотири змістові блоки – мотиваційний (формування позитивної мотивації до участі у програмі, створення сприятливого психологічного клімату у тренінговій групі), креативнісний (розвиток невербальної креативності, розвиток вербальної креативності формування здатності до розв'язання творчих проблем у групі), регулятивний та рефлексивний. Основний етап програми реалізувався через регулятивний блок, на якому формувались здатності до саморегуляції психічних станів та діяльності, та креативнісний блок, представлений трьома стадіями, на першій з яких відбувався розвиток невербальної креативності, на другій –

розвиток вербальної креативності, а на третій – формування здатності до розв’язання творчих проблем у групі.

Впровадження тренінгової програми мало позитивний вплив на розвиток усіх показників вербальної та невербальної креативності студентів експериментальної групи, оскільки усі із досліджуваних параметрів креативності збільшились від середньо-низького до середньо-високого та високого рівня розвитку (образної швидкості, образної оригінальності, образної гнучкості, образної розробленості, вербальної оригінальності та розробленості, вербальної швидкості та вербальної гнучкості, вербальної розробленості тощо), у той час як у студентів контрольної групи значущих зрушень для усіх виділених емпіричних показників не відбулось.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення і нове вирішення наукового завдання, що виявляється у визначенні регулятивних чинників та системи засобів розвитку креативності особистості майбутніх вчителів початкових класів у процесі навчальної діяльності. На підставі отриманих в ході дослідження результатів можна зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми креативності загалом та у майбутнього учителя початкових класів зокрема, проведений на основі містичного, асоціативного, гештальтпсихологічного, психоаналітичного, психометричного, когнітивного, соціально-особистісного та інтегративного підходів дало можливість визначити її як здатність створювати нові продукти діяльності, вирішувати проблеми, специфічну характеристику мислення, поведінки та діяльності, трансгресивність, інтегральну творчу властивість особистості. Креативність учителя як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати творчі проблемні ситуації професійної діяльності, є обов'язковою інтегральною характеристикою цілісної особистості педагога, яка зумовлена певними психолого-педагогічними умовами та високим рівнем сформованості фахових та особистісних якостей, які розвивається впродовж всієї педагогічної діяльності і є вирішальним чинником професійного зростання.

2. За результатами емпіричного аналізу було визначено, що у майбутніх учителів початкових класів протягом навчання у виші спостерігається негативна динаміка невербальної креативності за більшістю її параметрів (швидкості, оригінальності, гнучкості) та відсутність будь-якої динаміки у вербальній креативності, окрім її зростання за параметром розробленості.

3. Виявлено факторну структуру креативності майбутніх учителів початкових класів, яка має специфіку в залежності від етапу навчання. На початку навчання у виші креативність відрізняється дифузністю зв'язків та домінуванням прояву окремих креативних здатностей – оригінальності у генерації ідей та

гнучкості у створенні творчих продуктів. Починаючи з третього курсу відбувається інтеграція якостей та здатностей окремо вербальної та невербальної креативності. Ця тенденція зберігається до п'ятого курсу, причому внутрішні зв'язки у межах факторів стають міцнішими. На усіх курсах навчання креативність майбутніх учителів початкових класів взаємообумовлена із імпліцитними теоріями креативності та її самооцінкою.

4. Типологічний аналіз креативності, здійснений на трьох курсах навчання, дає змогу говорити про загалом позитивні тенденції у становленні вербальної креативності студентів протягом навчання у ЗВО, адже у студентів першого курсу у двох профілях рівень образної креативності загалом перевищує вербальну, а у профілях студентів третього і п'ятого курсу співвідношення образної та вербальної креативності змінюється на користь останньої. Така креативна здатність як швидкість до генерування творчих ідей є системоутворюючою у розвитку інших параметрів креативності на початку навчання у вищій школі, утім у процесі оволодіння майбутньою професією її провідне значення втрачається.

5. З мірою включеності студентів до навчально-професійної діяльності у ЗВО у них зростає значущість емоційних характеристик особистості у функціонуванні та розвитку креативності, оскільки від курсу до курсу зростає кількість статистично значимих зв'язків між показниками креативності та емоційності, зокрема емоційної запальності, збудливості, тривожності та емпатії. У процесі оволодіння майбутньою професією стає більш вираженою амбівалентність дії емоційних регуляторів: емоційна збудливість та запальність відзначаються позитивними зв'язками з показниками образної креативності та негативними – з показниками вербальної креативності.

6. Кількість та міцність зв'язків між мотиваційною сферою особистості майбутніх учителів початкових класів та їх креативність прямо пропорційно зростають з мірою включеності у навчально-професійну діяльність: від курсу до курсу зростає кількість кореляцій між вербальною та невербальною креативністю та показниками вмотивованості на навчально-професійну діяльність. На початку навчання у вищій школі значущими виявляються зв'язки креативності з

художньо-естетичною потребою, мотивацією успіху та матеріальними потребами, а починаючи з третього курсу до значущих корелятивів додаються зв'язки з мотивом оволодіння професією, спрямованістю на себе та діяльність, соціальними потребами, а також потребами у самовираженні та визнанні.

7. Вольові якості відіграють амбівалентну роль у розвитку креативності студентів. Починаючи з третього курсу сила і розгалуженість зв'язків зростає, відбувається поляризація впливу вольових якостей на креативність – соціальна сміливість, завзятість та організованість мають позитивний зв'язок із вербальною креативністю, а імпульсивність та готовність до ризику – позитивний зв'язок із невербальною креативністю.

8. Загалом регулятивні особливості особистості студентів виявляються дієвими чинниками розвитку креативності лише для двох з шести компонентів – для компоненту здатності до генерації ідей на першому курсі та для компоненту невербальної креативності на п'ятому курсі. Для складових креативності на третьому курсі побудувати регресійне рівняння не вдалось. Найбільш значущими регулятивними предикторами здатності до генерації оригінальних творчих ідей є уявлення першокурсників про те, що вони можуть розвивати власну креативність та творчі здібності, переконаність у тому, що вони спроможні поліпшити свою здатність до продуктивної творчої діяльності, а також спрямованість на діяльність, на справу, в яку вони залучені. Найбільш значущими регулятивними предикторами невербальної креативності п'ятикурсників є естетична спрямованість, прагнення до реалізації художньо-естетичної діяльності у творчій професійній діяльності, а також рефлексивність як прояв низької імпульсивності та вмотивованість на оволодіння знаннями (внутрішній мотив навчально-професійної діяльності).

9. Розроблена та апробована тренінгова програма, представлена мотиваційним, креативнісним, регулятивним та рефлексивним блоками, враховувала два змістові розвивальні впливи – формування здатності до саморегуляції психічних станів та діяльності та розвиток невербальної і вербальної креативності, а також формування здатності до розв'язання творчих

проблем у групі. Впровадження тренінгової програми мало позитивний вплив на розвиток усіх показників вербальної та невербальної креативності студентів експериментальної групи, у той час як у студентів контрольної групи значущих зрушень не відбулось.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у визначенні регулятивних чинників розвитку креативності учителів початкової школи на різних етапах професійної діяльності із урахуванням педагогічного стажу, адаптованості до сучасних вимог дистанційної форми освіти, особливостей емоційного вигорання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альтшуллер Г. Найти идею: Введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач. 4-е изд. М.: Альпина Паблишерз, 2011. 400 с.
2. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. М. : Советское радио, 1979. 116 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. 339 с.
4. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988. 228 с.
5. Андрієвська В. В. Креативність / В. В. Андрієвська; Гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України // Енциклопедія освіти. К.: Юрінком Інтер, 2008. – 432 с.
6. Антонова О. Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 69. Ч. 2. С. 11-17.
7. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу. Навчальний посібник. Харків: Фоліо, 2016. 251 с.
8. Бабута Л. Нет прокрастинации! Режим доступа: http://lib100.com/book/success/net_prokrastinatcii/.
9. Білик Т. Педагогічні умови розвитку креативності студентів. Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства : збірн. наук. праць / за ред. доц. В. В. Павленко. Житомир : ФО-П Левковець Н.М., 2018. 154 с.
10. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002. 320 с.
11. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. М.: Знание, 1981. 96с.
12. Бодров В. А. Психологический стресс : развитие и преодоление.

Москва : Per Se, 2006. 523 с.

13. Большакова А. М. Психологічна настольна Т-гра як технологія короткострокового психологічного консультування, коучингу, тренінгу (психологічна гра з елементами тренінгу «Смарагдове місто»). *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія* / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 366-383.

14. Боно де Э. Шесть шляп мышления. 2006. 208 с.

15. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов, Дельта, СПб, 2000. 678 с.

16. Бос Э. Как развивать креативность. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 192 с.

17. Браун С. Дудлинг для творческих людей. М.: Поппури. 2014. 320 с.

18. Буш Г. Рождение изобретательских идей. Рига : Лиесма, 1976. 127 с.

19. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления = Mind Map Mastery. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 208 с.

20. Вайніленко Т. В. Сутність та зміст професійно-педагогічного самовдосконалення. *Науковий вісник Чернівецького університету* : збірник наукових праць. Серія: Педагогіка і психологія Чернівці : Рута, 2005. Вип. 278. С.13-20.

21. Васина Н., Вегерчук И., Лаптев Л. Творческий потенциал руководителей системы образования // Прикладная психология и психоанализ. 1997. № 2. С. 11-18

22. Вербина Г. Г. Психология эмоций : учебное пособие. Чебоксары : Чуваш, ун-т. 2008. 308 с.

23. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967. 96 с.

24. Галієва О. М. Методи саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. *Теоретичні і*

прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 2 (49). С. 65–79. Журнал включено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*.

25. Галкина Т. В., Симонова М. С. Возможности применения методов и техник саморегуляции для развития творческого потенциала. *Экспериментальная психология*. 2010. том 3. № 1. С. 131–148.

26. Гайдур М. І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04. Я., 2010. 278 с.

27. Гапон А. Сім книг про креативність та її розвиток. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://openstudy.org.ua/posts/24455/>

28. Гейвин Х. Когнитивная психология. СПб: Питер, 2003. 272 с.

29. Гекало Л. Розвиток творчого потенціалу педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 123(2). С. 63-66.

30. Геометрія уяви. Настільна гра. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://igrarium.com.ua/ua/geometrija-voobrazheniya>.

31. Голдстэйн Д., Крегер О. Творческая личность. Как использовать сильные стороны своего характера для развития креативности. М: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 416 с.

32. Гончарова О. А. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 259 с.

33. Гончарова О. А. Креативний компонент інноваційної діяльності майбутнього вчителя. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Педагогіка. №6. 2011. С. 82-88.

34. Гоцуляк Н. Є Психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07. Хмельницький, 2008. 20 с.

35. Грачева Л. В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования. СПб.: Речь, 2004. 120 с.
36. Грачева С., Шмелев И. Коучинговые ассоциативные карты "КАК". Режим доступа: <https://soulbooks.com.ua/p808239981-kouchingovye-assotsiativnye-karty.html>.
37. Грецов А. Лучшие упражнения для развития креативности. Учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбНИИ физической культуры. 2006. 43 с.
38. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2008. 20 с.
39. Громова Д. А. Настільні ігри як сучасний інструмент роботи психолога в супроводі підлітків. *Сучасна психологія: матеріали IV Міжнар. науч. конф. (Г. Казань, жовтень 2016 р)*. Казань: Бук, 2016. С. 16-19.
40. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис.... докт. пед. наук : 13.00.01. К., 1999. 37 с.
41. Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика : монография. СПб., 2005. С. 10-12.
42. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). К.: Райдуга, 1994. 61с.
43. Джонс Дж. К. Методы проектирования Пер. с англ. 2-е изд., доп. М.: Мир, 1986. 326 с.
44. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Підготовка студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 358 с.
45. Друдли. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://domigr.com.ua/ua/dlya-kompanii/drudly-cvetnaya-versiya.php>.
46. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие [Текст] / В. Н. Дружинин. М.: ПЕР СЭ, 2001. 224с.

47. Дружинин В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. СПб.: Питер, 1999. 368с.
48. Дружинин В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность [Текст]. Психологический журнал. 1994. №4. С.83-93.
49. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 23-28
50. Дубина И. Н. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального: и терминологического разграничения [Текст]. Киев, 1994. 185с.
51. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2008. 23 с.
52. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Вінниця, 2008. 20 с.
53. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления : [тексты] / Психология мышления / [под ред. А. М. Матюшкина]. М. : Прогресс, 1965. С. 86–234.
54. Елагина Л. В. Развитие творческого потенциала учителя в процессе освоения педагогических инноваций : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Оренбург, 1998. 22 с.
55. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
56. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект; Культура, 2005. 304 с.
57. ECCH the case for learning [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ecch.com/educators/casemethod/resources/freecasesoverview>
58. Желтова М. О. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі: дис....канд. психол. наук: 19.00.07. К. 2019. 220 с.

59. Задорожнюк Н. О. Дослідження ключових понять креативного менеджменту. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2016. Вип. 1(5). С. 132–135.
60. Иванов И. П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения. Ставрополь, 2002. 170 с.
61. Іванченко А. О. Психологія креативності особистості: теоретико-методологічний та прикладний аспекти : автореф. дис.... доктора психол. наук: 19.00.01. Харків, 2017. 40 с.
62. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 508 с.
63. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
64. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с:
65. Ильяшенко Т. А. Педагогические аспекты развития творческого потенциала школьника в гимназическом образовательном пространстве: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Смоленск, 2008. 214 с.
66. Іваненко В. М. Розвиток креативності студентів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Національної академії прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. № 4(69). 2013. С. 323-330.
67. Ільїна Н. М. Психологія творчості та обдарованості. Навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2020. 234 с.
68. Ілюзія. Настільна гра. <https://desktopgames.com.ua/illusion.html>
69. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
70. Каракатсаніс Т. В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2014. 20 с.
71. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : Изд-во ИП РАН, 2004. 450 с.
72. Карпов А. А., Асоев Б. М. Креативность как фактор организации деятельности. *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 6. С. 56-63.
73. Кейс-метод. [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/кейс-метод>

74. Кипнис М. Тренинг креативности. М.: Ось-89, 2005. 128 с.
75. Китаев-Смык Л. А. Факторы напряженности творческого процесса. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 69–82.
76. Климович М. В. Становлення творчої особистості майбутнього вчителя в процесі формування готовності студентів до створення науково-методичного середовища в початковій школі. *Наука і освіта*. 2012. № 9. С. 91-96.
77. Козленко В. Н. Проблема креативности личности / Сб. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. Под. ред. Я. А. Пономарева. М., 1990. С.131-148.
78. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе). К.: Лыбидь, 1991. 288 с.
79. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1999. 235 с.
80. Колесник Н. Є. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами трудового навчання учнів / Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 231-251.
81. Конопкин О. А. Методологические проблемы психологии саморегуляции. Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В. И. Моросановой. М., Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 12–30.
82. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 5–12.
83. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Ніка-Центр, 2006. 580 с.
84. Кострюков А. В. Подходы к рассмотрению креативности в педагогической практике будущих учителей. Вестник ОГУ. 2015. № 2 (177). С. 83-86.

85. Кохановская Д. Р. Теоретический анализ проблемы развития креативности у студентов. *Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.)*. Уфа: Лето, 2012. С. 6-9.
86. Красовська О. О. Використання інноваційних освітніх технологій у фаховій підготовці творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 4. С. 131-140.
87. Кубики Рорі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/news/kubyky-rori-efektyvnyi-instrument-rozvytku-fantazii-5016.html>.
88. Кудрявцев А. В. Методы интуитивного поиска технических решений (методы анализа проблем и поиска решений в технике). М.: Речной транспорт, 1991. 112 с.
89. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності Харків: ХНПУ, 2015. 339 с.
90. Кузнецов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Монографія. Х.: Діса плюс, 2017. 186 с.
91. Кузнецов М. А., Козуб Я. В. Емоційне ставлення студентів до навчання. Х.: Діса плюс, 2017. 284 с.
92. Кузнецов М. А., Колчигіна А. В. Подолання хвилювання на іспиті: Копінг-поведінка студентів під час перевірки знань. Х.: Діса плюс, 2017. 206 с.
93. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Жданюк Л. О. Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації. Х.: Діса плюс, 2019. 154 с.
94. Кузнецов М. А., Шаповалова В. С. Студентські страхи: види, структура, динаміка та шляхи корекції. Х.: Діса плюс, 2016. 334 с.
95. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. СПб.: СПбГУПМ, 2001. 84 с.
96. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии

и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУПМ, 2002. 48 с.

97. Лазуренко С. І. Можливості аутогенного відновлення психофізіологічного стану людини. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. Вип. 28. С. 557–678.

98. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. СПб: Питер, 2005. 336 с.

99. Лебединський Е. Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреації. дис. ...канд. психол.наук: 19.00.07. Одеса. 2016. 214 с.

100. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2009. 311 с.

101. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. Серія "Педагогічні науки". Випуск 3 (50). Полтава, 2006. С.215-219.

102. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів, 2-е вид., Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, ОВС, Харків, 2000. 164 с.

103. Лузік Е. В. Креативність як критерій якості системи підготовки фахівців профільних ВНЗ України. *Вища освіта України*. 2006. №3. С. 76-82.

104. Лук А. Н. Психология творчества, Наука, Москва, 1978. 126 с.

105. Лучанська В. Проблема креативності в сучасній психології. *Соціальна психологія*. 2007. № 3. С. 154-161.

106. Луцан Н. Підготовка вчителів початкових класів до професійної мобільності в умовах гірського регіону. *Гірська школа Українських Карпат* № 12-13 (2015). С. 193-195.

107. Людвиг П. Победы прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра. М.: Альпина Диджитал, 2014. 220 с.

108. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности : дис.... канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2005. С. 45-46.
109. Маккензи А., Никерсон П. Ловушка времени. Классическое пособие по тайм-менеджменту. М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2015. 370 с.
110. Максименко С. Д. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2016. Випуск 33. С. 7–23.
111. Максимова С. В. Развитие творческого потенциала личности с помощью трансформационной игры «Геном творчества». *Современные терапевтические и трансформационные игровые технологии. Игрофикация помогающих практик. Сборник статей / отв. ред. Ковалёва М. А.* М.: Профессиональная гильдия психологов-игропрактиков, 2019. С. 54-60.
112. Марданова Г. М. Технология развития креативного потенциала учащихся общеобразовательной школы: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 Ижевск, 2005. 231 с.
113. Маркова О. В., Маркова О. В. Креативність у вирішенні проблемних ситуацій в умовах глобального крос-культурного середовища. *Міжнар. наук.-практ. конф. "Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ"* К. : КНЕУ, 2016. С. 98 -101.
114. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя, Просвещение, Москва, 1983. 96 с.
115. Марусинець М. М. Креативність як чинник формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*. 2010. Спец. вип.: проект "Когніт. процеси та творчість". С. 216-220.
116. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
117. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.

118. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А. М. Татлыдаевой; Научн; ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб.: Издат. Группа «Евразия», 1997. 43с.
119. Матюшкин А. М. Мышление, обучение творчество. М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2003. 720 с.
120. Медведева Н. И. Современные подходы к психологическому сопровождению личности в условиях стрессогенной социальной среды. *Вестник СКФУ*. 2014. № 4(43). С. 236–239.
121. Меерович М. И., Шрагин Л. И. Основы культуры мышления. Школьные технологии. 1997. № 5. 200 с.
122. Меерович М., Шрагина Л. *Технология творческого мышления*. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 495 с.
123. Меерович М. И., Шрагина Л. И. «Идеальные» системы в контексте теории развития искусственных систем. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. № 10. 2002. С. 75-77.
124. Методи активізації творчості. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://intellect.icu/metody-aktivizatsii-tvorchestva-i-tvorcheskogo-resheniya-upravlencheskikh-problem-3074>.
125. Митченкова О. В. Развитие креативности студентов в воспитательном пространстве вуза [Электронный ресурс]: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург. 2010.
126. Микалко М. Рисовый штурм и еще 21 способ мыслить нестандартно. М.: «Манн, Иванов и Фербер». 2015. 416 с.
127. Міщенко Н. І. Формування професійної креативності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.
128. Моляко В. А. Творческая конструкторология. К :Освита Украины, 2007. 388 с.
129. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 86-95.

130. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. М.: Машиностроение, 1983. 136 с.
131. Моляко В. О. Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності. *Актуальні проблеми психології: наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. К., 2001. Вип. 21. 296 с.
132. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологія і суспільство*. №4. 2007. С. 6-9.
133. Монкс Ф., Ипенбург И. Одаренные дети. Москва : Когито-Цент, 2014. 132 с.
134. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.
135. Моросанова В. И. Стиль саморегулирования и его функции в произвольной деятельности человека. *Стиль человека: психологический анализ* / Под ред. А. В. Либина. М.: Смысл, 1998. С. 142–162.
136. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст]: учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 144 с.
137. Овсянецька Л. П. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма. *Соціальна психологія*. 2004. № 2. С. 140-145.
138. Огоновская И. С. Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2013. № 5. С. 9-15.
139. Одарённые дети; [пер. с англ.] / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
140. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. Ребера Артура. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/kreativnost>.
141. Омельченко А. А. Використання технологій креативного мислення у

розвитку мовленнєвої компетенції студентів I-II курсів мовного ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 48. Педагогічні науки. 2009. С. 78-82.

142. Онуфрієва О. В. Самопрезентація творчого потенціалу молоді. *Наукові праці МАУП*. 2003. Вип. 12. С. 5-7

143. Павлова Е. М. Имплицитные теории и самооценка креативности в структуре самосознания личности *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2014. Т. 11. № 4. С. 75–94.

144. Павлюк Р. О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.html.

145. Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: учебное пособие. 5-е. – М.: ФЛИНТА, 2018. 320 с.

146. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2007. 20 с.

147. Підгурська В. Ю. Креативність майбутніх учителів початкових класів як необхідна умова їх професійної мовнокомунікативної діяльності. *Пед. науки : зб. наук. праць*. 2011. Вип. 59. С. 293-296.

148. Пов'якель Н. І. Арт-терапевтичні психотехнології у розвитку творчого потенціалу саморегуляції особистості студента. *Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : колективна монографія / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; ред. Н. І. Пов'якель. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 287–293.*

149. Полякова І. В. Подолання бар'єрів розвитку креативності у процесі професійного навчання майбутніх учителів початкової школи. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 317-320.

150. Пономарев Я. А. Психология творчества. Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1988. С. 21-25.

151. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. С. 33-35.

152. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2008. 21 с
153. Прорисунки. [Електронний ресурс]. Режим доступу <https://geekach.com.ua/ua/prorisunki/>.
154. Прохоров А. О. Саморегуляція психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
155. Психология одарённости: от теории к практике / Под. ред. Д. В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2000. 80 с.
156. Психология. Словарь [Текст] / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
157. Психология стресса и методы его профилактики : учебно-методическое пособие : Авт.-сост. В. Р. Бильданова, Г. К. Бисерова, Г. Р. Шагивалеева. Елабуга : Издательство ЕИ КФУ, 2015. 142 с.
158. Психология творчества, креативности, одаренности / Под ред. Е. П. Ильина. СПб: Питер, 2009. 448 с.
159. Пузеп Л.Г. Психологические механизмы развития креативности личности: дисс. канд. психол. наук: 19.00.01. Омск, 2006. 180 с.
160. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т. 2. 11-Я. [Текст] / А. Ребер. М., 2001. 560с. ;
161. Ретюнских Л. Т. Философия игры. М.: Пресс, 2007. 264 с.
162. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: "Прогресс", 1994. 480 с.
163. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посібн. Київ : Кондор, 2005. 278 с.
164. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. 3-тє вид. К.: Либідь, 2004. 288 с.
165. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1993. 368 с.

166. Рунин Б. М. Творческий процесс в эволюционном аспекте Текст. Художественное и научное творчество: сб. ст. / под ред. Б. С. Мейлаха. Л.: Наука, 1972. С. 54-67.

167. Савенков А. И. Основные подходы к разработке концепции одарённости. *Педагогика*. М., 1998. № 3. С. 24-29.

168. Саврасов М. В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2012. 224 с.

169. Саврасов М. В. Діагностика та розвиток креативності особистості у процесі навчальної діяльності. Навчально-методичний комплекс для студентів психологічних та педагогічних спеціальностей. Слов'янськ, 2010. 64 с.

170. Сидорчук Т. А. Система творческих заданий как средство креативности на начальном этапе становления личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1998. 21с.

171. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.

172. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 304 с.

173. Сміт К. Безлад. Головний посібник з помилок і негараздів. Харків: Клуб сімейного дозвілля. 2016. 224 с.

174. Стернберг Р. Инвестиционная теория креативности. *Психологический журнал*. Том 19. № 2. 1998. С. 144-160.

175. Степаненко Н. А. Методическая система развития педагогической креативности студентов на основе информационно-коммуникационных технологий. *Сибирский педагогический журнал*. 2011. № 5. С. 183-189.

176. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе. Развитие и реализация новых возможностей. СПб.: Речь, 2012. 230 с.

177. Стратегія розвитку системи освіти України на період до 2021 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita/mon.strategiya>

178. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості. *Психологічна підтримка творчості учня* / [упоряд. О. Главник, В. Зоц]. К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. 128 с.
179. Терещук А. Креативність як невід'ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4254>
180. Туриніна О. Л. Психологія творчості: Навч. посіб. К.: МАУП, 2007. 160 с.
181. Уява. Настільна гра. <https://www.yakaboo.ua/nastil-na-gra-arial-ujava.html>.
182. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
183. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.
184. Фоменко К. І., Большакова А. М. Психологічна Т-гра «Креативність». *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Психологія»*. 63. 2020. С. 160-184.
185. Фоменко К. І., Кузнєцова М. М. Саморегуляція навчально-професійної діяльності у оптимістичних та песимістичних. Харків: ХНПУ, 2019. 182 с.
186. Фоменко К. І., Саврасов М. В. Психотехнології розвитку креативності: майстерня тренера. Навчально-методичний посібник. Харків. 2021. 126 с.
187. Форостюк І. В. Розвиток творчого потенціалу студентської молоді засобами українського народного мистецтва: автореф. дис.. ... канд.. пед.. наук:13.00.07. Луганськ, 2010. 24 с.
188. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. М.: Университетская книга АСТ, 1997. 156 с.
189. Фролова Є. В. Креативність як чинник успішності навчальної діяльності. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2009. Вип. 32. С . 204 – 214.

190. Хабірова Л. І. Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2019. 253 с.
191. Хашова А. А. Взаимосвязь способов саморегуляции и уровня креативности личности. Казань, 2020. 62 с.
192. Холодная М. А. Ментальный опыт как психологическая основа интеллектуальной одаренности. Психологическое обозрение. 1996. №2(3). С. 6-11.
193. Хомуленко Т.Б. Зміст та розвиток креативності в освітньому просторі. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 35-46.
194. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. 2013. 528 с.
195. Черноус В. П. Формування творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення предметів математичного циклу: автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Житомир, 2010. 21 с.
196. Чуричков А., Снегирев В. Копилка для тренера. Сборник разминок. Необходимых в любом тренинге, Речь, СПб, 2006. 208 с.
197. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів: дис.... докт. психол. наук.: 19.00.07 Тернопіль, 2016. 458 с.
198. Шахіна І. Ю. Формування креативності у майбутніх учителів математики засобами мультимедіа: автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.
199. Шило О. С. Проблема ціннісних орієнтацій в контексті творчої діяльності особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. Т. 10. Вип. 7. С. 580-591.
200. Шкабаріна М. Структура педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016, № 4. С. 66-74.
201. Шрагіна Л. І. Технологія розвитку креативності. К.: Шк. світ, 2010.

160 с.

202. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб: Питер, 2008. 256 с.

203. Энгельмейер П. К. Теория творчества [Текст]. СПб.: Образование, 1910. 205с.

204. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 127-135.

205. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности [Текст]. М.: Флинта, 1997. 224с.

206. Ярощук Л. Творча особистість майбутнього вчителя: теоретичні аспекти становлення. *Гірська школа Українських Карпат* № 8-9 (2013). С. 146-148.

207. Amabile T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

208. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // *Ann. Rev. of Psychol.* V. 32. 1981. P. 439-476.

209. Boden M. *Dimensions of creativity*. The MIT Press, 1996. 243 p.

210. *Encyclopedia of Creativity: in 2 v* / [edited by Steven R. Pritzker, Mark A. Runco]. San Diego and London : Academic Press, 1999. Vol. 1. 853 p.

211. European Commission. *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. Literature review / Anusca Ferrari, Romina Cachia and Yves Punie. Luxembourg : Office for Official Publications of the EC, 2009. 55 p.

212. Isaksen S. G. *Creative problem solving: A process for creativity*. Buffalo, NY: Centre for Studies in Creativity. 1989. 231 p.

213. Kubie L.S. *Neurotic distortion of the creative process*. Lawrence : K.S. (University of Kansas Press), 1958. P. 34.

214. Lumsden Charles J. & Findlay C. Scott *Evolution of the creative mind*, *Creativity Research Journal*, 1:1, 1998. 75-91, DOI: 10.1080/10400418809534290.

215. Martindale C. *Biological bases of creativity*. *Handbook of creativity* / [ed.

by R.J. Sternberg]. Cambridge, 1999. 75 p.

216. Mednick S.A. Theory and test of creative thought. Proceeding of the XIV international congress of applied psychology. Copenhagen, 1961. Vol. 5. P. 65–73.

217. Renzulli J. S. The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // R. I. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). Conceptions of giftedness. Cambridge. Cambridge University Press. 1986. P. 53–92.

218. Rothenberg A. The process of Janusian Thinking in creativity. Archives of General Psychiatry, 1976. № 33. – P. 17–26. Oxford, R. Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. // In Parry T. S. and C. W. Stansfield (Eds.). Language aptitude reconsidered. – Englewood Cliffs : Prentice Hall Regents, 1990. 302 p.

219. Rothenberg A., Hausman C. The Creativity Question. 1976. 384 p.

220. Sarsania M. Do High and Low Creative Children Differ in Their Cognition and Motivation? / M. Sarsania // Creativity Research Journal. 2008. V. 20. Iss. 2. P. 155-170.

221. Shcherbakova O., Fomenko I., Khomulenko B., Kuznetsov I., Savrasov N. (2020). Self-Regulation in a Learning Activity in Academically Capable Students. *Journal of Talent Development and Excellence*. Vol.12, No. 3s, 2618 – 2630.

222. Sternberg R. General intellectual ability. Human abilities by R. Sternberg. 1985. P. 5–31.

223. Torrance E. P. The nature of Creativity as Manifest in its Testing. *The Nature of Creativity* / [ed. by R. J. Sternberg]. Cambridge : Cambridge Univer. Press, 1988. P. 32–75.

224. Vernon P. E. Creativity: Selected reading. Baltimore, MD : Penguin Books, 1970. 94 p.

225. Wallach M. A., Kogan N. (1965). A new look of the creativity-intelligence distinction. *J. of Personality*.cV. 33. N 3. P. 348-369.

226. Weisberg R. W. Creativity: Beyond the myth of genius. New York : Freeman, 1993. 140 p.

227. Woodman R. W. Creativity and Change / he Palgrave Handbook of

Organizational Change Thinkers (pp.1461-1479) DOI: [10.1007/978-3-319-52878-6_64](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52878-6_64)

228. Wu C. Age Differences in Creativity: Task Structure and Knowledge Base / C. Wu; Y. Cheng; H. Ip; C. McBride-Chang // Creativity Research Journal. 2005. V. 17. Iss. 4. P. 321-326.

Додаток А

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Кисельов К. Теоретичні засади дослідження креативності майбутнього педагога у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв, 2016. № 1 (16). С. 82–85.

2. Саврасов М. В., Кисельов К. С. Психологічні характеристики творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків, 2017. Вип. 57. С. 272–281.

3. Кисельов К., Саврасов М., Фомічова Ю. Теоретичні аспекти творчого розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв, 2017. № 1 (17). С. 78–81.

4. Кисельов К. Інтелект та креативність різних модальностей у структурі особистості майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв, 2017. № 2 (18). С. 92–96.

5. Кисельов К. С. Вербальна та образна креативність у структурі майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. Т. 2. № 2. С. 46–50.

6. Саврасов М. В., Кисельов К. С. Креативність особистості майбутнього вчителя початкових класів як запорука його професійної адаптації. *Теорія і практика сучасної психології* : Збірник наукових праць. Запоріжжя, 2018. № 6. С.152–156.

7. Саврасов М. В., Кисельов К. С. Психологічна динаміка образної креативності майбутнього вчителя гуманітарного профілю. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків, 2020. Вип. 63. С. 94–106.

8. Кисельов К. С., Саврасов М. В. Психологічна регуляція динаміки креативності майбутнього вчителя початкової школи. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 5 (33). Р. 83–90.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Кисельов К. С., Шайда Н. П., Шайда О. Г. Психологічне забезпечення розвитку професійного мислення майбутніх фахівців. *Особливості психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві* : Матеріали Всеукр. міжвуз. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Слов'янськ, 17 березня 2016 р.). Слов'янськ, 2016. С. 150–153.

10. Кисельов К. С. Особливості розвитку мислення студентської молоді. *Проблеми та перспективи соціально-економічного розвитку територій* : тези Міжнар. наук.-практ. конф. (Ополе, 11-14 листопада 2016 р.). Ополе, 2016. С. 191–193.

11. Кисельов К. С. Креативність особистості майбутнього вчителя початкової школи: план та програма психологічного дослідження. *Харківський осінній марафон психотехнологій*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 28.10.2017 року) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г. С. Сковороди [та ін.]. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2017. С. 210–211.

12. Кисельов К. С. Основні психологічні параметри креативності особистості майбутнього педагога. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика*: матеріали між нар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 28-29 вересня 2018 р.). Київ, 2018. С. 159–161.

13. Кисельов К. С. Креативність як складова професійно-адаптаційного потенціалу особистості майбутнього вчителя початкових класів. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities* : II International scientific conference proceedings, (Kaunas, February 22th, 2019). Kaunas: Izdevniecība «Baltija Publishing», Р. 83–85.

14. Кисельов К. С. Програма дослідження психологічних чинників динаміки креативності майбутніх вчителів початкових класів. *Традиції та новації у сфері*

педагогіки та психології : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 6-7 грудня 2019 р.). Київ, 2019. С. 127–131.

15. Кисельов К. С., Саврасов М. В. Психологія креативності музично-педагогічної діяльності: окремі питання теорії та методології дослідження. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: III International scientific conference proceedings* (Kaunas, February 21th, 2020). Kaunas: Izdevniecība «Baltija Publishing». P. 74–78.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

16. Shayda O., Kiselev K., Pitkevich V. Psychological features of development of the creative personality (Психологічні особливості розвитку креативності особистості). *Transformations in Contemporary Society: Social Aspects. Monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. PP. 79–83; ISBN 978-83- 62683-95-6 (укр.)

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (06262) 3-23-54
Код ЄДРПОУ 38177113

09.02.21 № 68-21-96 на № _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного
дослідження Кисельова Костянтина Сергійовича
«Регулятивні чинники динаміки креативності
особистості майбутнього вчителя початкових класів у
процесі навчальної діяльності»,
поданої на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 053 «Психологія»,
спеціалізація «Педагогічна та вікова психологія»»

Видана Кисельову Костянтину Сергійовичу, аспіранту кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» в тому, що розроблений ним в ході роботи над дисертаційним дослідженням психолого-діагностичний комплекс особливостей прояву креативності особистості майбутніх вчителів початкової школи, знайшов відображення у роботі кафедри психології факультету гуманітарної та економічної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» у викладанні дисциплін «Психодіагностика», «Педагогічна психологія», «Психологічна служба» та «Психологія вищої школи», що входить до програми підготовки студентів за спеціальністю 053 «Психологія» упродовж 2018-2020 років.

Проректор з науково-педагогічної роботи



С.О. Чайченко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПОКРОВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ»

85302 м. Покровськ, вул. Маршала Москаленка, 149
р/р 78801720344240001000031710 ДКСУ в м. Київ; МФО 820172; ЄДРПОУ 02135833
Телефони: (06239) 521184, 521117, 521106
E-mail: kzppk@ukr.net http://kzppk.edu.ua

« 15 » лютого 2021 р.

№ 21

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційного дослідження

Кисельова Костянтина Сергійовича

**«Регулятивні чинники динаміки креативності особистості майбутнього
вчителя початкових класів у процесі навчальної діяльності»,**

поданого на здобуття ступеня

доктора філософії зі спеціальності 053 «Психологія»

спеціалізація «Педагогічна та вікова психологія»

Видана Кисельову Костянтину Сергійовичу в тому, що результати та методичні рекомендації дисертаційного дослідження «Регулятивні чинники динаміки креативності особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі навчальної діяльності» було використано у роботі Комунального закладу «Покровський педагогічний фаховий коледж». Зокрема матеріали програми розвитку креативності майбутнього вчителя початкової школи, елементи тренінгової та діагностичної роботи опрацьовано в процесі викладання дисциплін «педагогіка», «психологія», «педагогічна майстерність», методик навчання для студентів II-IV курсів відділення 013 Початкова освіта.

В.о. директора коледжу



Олена ОЛІЙНИК