

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

УДК 159.922.6: 37.015.3

Макаренко Наталя Миколаївна

**Психологічні чинники розвитку креативного мислення
майбутніх практичних психологів**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Пов'якель Н.І.,

доктор психологічних наук,
професор

Київ

2008

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ	7
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЙОГО РОЗВИТКУ	12
1.1. Теоретичні засади вивчення проблеми креативного мислення та креативності у психології	12
1.2. Системний підхід до вивчення креативного мислення у психології мислення на сучасному етапі	28
1.3. Особливості розвитку креативного мислення у студентському віці: чинники та умови	37
1.4. Креативне мислення практичних психологів як чинник становлення професіоналізму	53
Висновки до першого розділу	73
Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА РІВЕНЬ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ОBOB'ЯЗКОВОГО КОМПОНЕНТА ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	75
2.1. Методика констатувальної частини дослідження креативного мислення та психологічних чинників його розвитку	76
2.2. Специфіка креативного мислення майбутніх психологів та чинників його розвитку	92
2.3. Дослідження кореляційного зв'язку між характеристиками креативного мислення та параметрами психологічних чинників його розвитку	112
2.4. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів (за даними факторного аналізу)	123
Висновки до другого розділу	134
Згідно нашого припущення провідним чинником розвитку креативного мислення є особистісна креативність (допитливість, оригінальність, уява, творче відношення до роботи, інтуїція, почуття гумору, емоційність). Встановлено, що	

рівень її розвитку у низький у 74% досліджуваних I групи (середній у 26%), низький у 50% II групи (високий у 8%, середній у 42%). 135

Одним з когнітивно-операційних чинників стимуляції творчого пошуку при вирішенні проблеми є стиль мислення. Синтетичний стиль (створення нового, оригінального, комбінування, здатність до мисленнєвих експериментів) переважає у досліджуваних II групи (24%), у I групі – 7%. Іншим досліджуваним притаманні ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний стилі. 135

Рівень інтелектуального розвитку як когнітивно-операційного чинника наступний: 41% респондентів I групи та 93% респондентів II групи мають показники його розвитку вище норми. Рівень психологічної компетентності у вирішенні професійних задач низький у 70% досліджуваних I групи, у 43% досліджуваних II групи, незважаючи на досить якісну академічну підготовленість. Досить проблемними для майбутніх психологів виявилися завдання на вирішення психолого-педагогічних проблем навчального закладу. 135

Перевірка рівня розвитку особистісних чинників розвитку креативного мислення довела, що респонденти I групи мають адекватну самооцінку (середній показник у групі 79,8); середній рівень розвитку емпатії (24,2) та високий рівень розвитку комунікативних здібностей (15,2). У досліджуваних II групи високі рівні самооцінки (97,5), емпатії (26), комунікабельності (15,4). 135

Одним з найефективніших чинників розвитку мислення взагалі (та креативного зокрема) слід вважати мотивацію діяльності. За допомогою відповідної методики була встановлена провідна мотивація досліджуваних та мотиваційний комплекс респондентів I та II групи: 81% у I групі та 91% у II групі продемонстрували позитивний мотиваційний комплекс (перевагу внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації над зовнішньою негативною). 135

За допомогою кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язок між характеристиками креативного мислення та психологічними чинниками, що можуть впливати на його розвиток (силу кореляційних зв'язків відображено на кореляційній плеяді). За результатами факторного аналізу виявлено провідні фактори в розвитку креативного мислення (творчий потенціал мислення, рівень

загальних та професійних знань, оригінальність у вирішенні проблем, мотиваційна готовність до творчої професійної діяльності, здатність до переживання та відчуття емоційного стану особистості). Визначено також факторну вагу тих психологічних чинників (уяви, оригінальності, допитливості, синтетичного стилю мислення, внутрішньої мотивації), які потрібно активізувати для покращення характеристик креативного мислення. 135

Розділ 3. ДИНАМІКА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ НА ЗАСАДАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ ЙОГО РОЗВИТКУ 137

3.1. Методика формувальної частини дослідження та запровадження комплексної програми розвитку креативного мислення..... 137

3.2. Упровадження інноваційних форм фахової підготовки студентів- практичних психологів як умова розвитку креативного мислення 146

3.3. Динаміка взаємозв'язків характеристик креативного мислення та психологічних чинників його розвитку. 164

3.4. Рекомендації щодо розвитку креативного мислення за умов навчання у ВНЗ 186

Формування креативного мислення майбутніх психологів (та фахівців взагалі) не може відбуватися в інформаційно-репродуктивній системі навчання. Спеціальне формування професійно зорієнтованого креативного мислення необхідно спрямовувати на розв'язання творчих практичних завдань (направлених на розуміння психологічного змісту дій, вчинків особистості, передбачення можливих способів поведінки, проектування різноманітних способів діагностування та корекції), враховуючи при цьому апробований світовий досвід. Так, наприклад, при вивченні каталогів та бюлетенів різноманітних американських ВНЗ, які готують психологів, можливо побачити гнучку ступінчасту структуру навчання фахівців, яка дає можливість коригувати напрямки навчання з урахуванням здібностей студента і в той же час задовольняти потребу суспільства в кадрах різних рівнів. Підготовка психологів включає в себе прослуховування вступного курсу (вивчення основних галузей психології), що займає 50% навчального часу. Практичне оволодіння принципами функціонування індивіда та групи відбувається здебільшого з моменту

прибуття молодого фахівця на роботу (своєрідна ординатура). Крім того, у підготовку майбутніх психологів входить прослуховування спеціальних курсів за інтересами (наприклад, педагогічна психологія, психологія релігії), альтернативних курсів (відповідно до галузей спеціалізації), факультативних курсів (з урахуванням особистісних інтересів та планів студента на майбутню діяльність). До того ж, існують «просунуті» курси для поглибленого вивчення окремих галузей (наприклад, психофізіології) та інтегративні курси з історії, систем особистості [64],[296]..... 186

Процес поширення альтернативних форм навчання, безумовно, дає великі можливості вибору, пошуку в побудові нових моделей, мета яких – розвиток творчого (креативного) мислення. Але для того, щоб це прагнення не залишилося декларативним, необхідні орієнтація та використання психологічних знань в галузі креативного мислення та механізмів його розвитку. На сьогодні існує ряд психологічних теорій мислення та навчання творчості, які вже використовуються (хоча їх використання могло бути більш масштабним). Але треба в першу чергу поглибити теоретичні та впровадити практичні знання в навчальний процес.

Наприклад, у Росії «Положенням про професійну орієнтацію та психологічну підтримку населення» від 27 вересня 1996 року психологічний тренінг включено в групу основних методів психологічної підтримки. На Україні поки подібна увага до психорозвивальних технологій з боку держави не зафіксована. Тому наші рекомендації можуть бути **стратегічного** та **тактичного** плану. 187

I. До **стратегічних** рекомендацій можливо віднести: **по-перше**, необхідність упровадження в роботу всіх навчальних закладів системи з формування креативного мислення. А для цього, в першу чергу, потрібна підготовка (та перепідготовка) значної кількості викладачів та вчителів, підвищення рівня їх психологічної компетентності, формування в них психологічної готовності до застосування нових педагогічних технологій та методів навчання. Це є актуальною, обов'язковою вимогою особливо на етапі приєднання України до Болонського процесу, в умовах кредитно-модульної системи навчального процесу, тому що «володіння педагогом «психологічним інструментарієм» позначається на загальній підготовленості майбутнього покоління до життєдіяльності в динамічних умовах, а безперечні

цінності демократичного суспільства: консенсус, компроміс, власна позиція, критичне сприйняття, ініціативність, нестереотипність мислення не можуть плідно розвиватися за умов традиційного збереження дефініції, під якою навчання розуміється як процес передачі знань» [348]. Викладач повинен навчитися створювати ситуацію успіху (соціальна детермінація досягнення успіху) для розвитку творчої особистості студента, усвідомлення ним своїх реальних можливостей, виховання завзятості, наполегливості й волі в досягненні мети. 188

Радість від успіху у вирішенні нестандартних завдань буде дорівнюватися витраченим зусиллям. Щоб ситуація успіху не сприймалася студентами штучно створеною, викладач повинен володіти широким арсеналом методів психолого-педагогічного впливу, мати високорозвинену моральну та емоційну культуру, вміти створити оптимістичний психоемоційний комфорт. Тільки той спеціаліст зможе досягти подібного рівня, який сам є особистістю творчою, нестандартною. Але тут доречно процитувати висловлювання Євгена Гонтмахера, керівника Центру соціальної політики Інституту економіки РАН, доктора економічних наук: «Людина, яка отримує недостатню зарплату, деградує, губить кваліфікацію, у неї немає стимулу краще працювати, вона не хоче працювати творчо»..... 188

Висновки до третього розділу 193

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 198

ДОДАТКИ 227

ВСТУП

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Розвиток творчої особистості майбутніх фахівців є актуальною проблемою сучасної психологічної науки та практики, оскільки від її вирішення значною мірою залежить якість професійної підготовки і майбутньої діяльності студентів. Суспільство має гостру потребу в творчо працюючих практичних психологах, які усвідомлюють свою креативну суб'єктність і виявляють її у професійній діяльності. На етапі входження української освіти у Болонський процес перед ВНЗ постала важлива проблема активізації творчого потенціалу особистості студентів шляхом впровадження інноваційних засобів розвитку їх креативного мислення, оскільки домінанта творчості та творчої поведінки особистості стає фактично обов'язковою складовою професійної освіти на різних етапах.

У працях К.А.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, Б.Ф.Ломова, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, О.М.Ткаченка, К.В.Шорохової, М.Г.Ярошевського висвітлюється проблема детермінізму як основоположного принципу психології. Детермінізм орієнтує на визначення чинників, які зумовлюють психічне явище, на передбачення, прогнозування, пошуки шляхів управління ним. Водночас, проблема детермінації (зокрема, особистісної) креативного мислення не знайшла ще достатнього відображення в психологічних дослідженнях, тому залишається актуальною, науково і соціально значущою та потребує подальшого вивчення.

Креативне мислення та креативність є складними, багатоаспектними поняттями психології творчості. Відповідно, чинниками їх розвитку називають: спадкові (О.О.Бодальов, Є.С.Голубєва, Р.М.Грановська, В.Н.Козленко, Є.Р.Наумова, В.Д.Небиліцин, Л.І.Полтавцева, В.М.Русалов, Л.А.Рудкевич, Б.М.Теплов,

А.Фінгелькурц та інші); когнітивні (О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Н.І.Пов'якель, Я.О.Пономарьов, М.О.Холодна, Дж.Гілфорд, С.Меднік); особистісні (Є.О.Климов, Г.С.Костюк, О.М.Конопкін, Н.С.Лейтес, В.М.М'ясищев, Н.І.Пов'якель, Б.М.Тєплов, В.Е.Чудновський, Х.Гарднер, П.Торренс та ін.); мотиваційні (К.А.Абульханова-Славська, Т.Г.Богданова, Д.Б.Богоявленська, Т.М.Буякас, В.О.Моляко, В.Н.Пушкін, О.К.Тихомиров, А.Маслоу, К.Поппер, Дж.Рензуллі, К.Роджерс та ін.); середовищні (В.М.Дружинін, Н.Ю.Лапшина, М.І.Мірович, Т.І.Селезньова, І.Л.Соломін, Л.І.Шрагіна, Н.М.Токарева, С.Ф.Устименко, Р.Стернберг, П.Торранс, К.Урбан та ін.). Однак, поки що не реалізовано системний підхід до виділення та диференціації чинників (зовнішні або внутрішні, об'єктивні або суб'єктивні, які сприяють розвитку або гальмують тощо), що визначають спрямованість креативного мислення, не визначені провідні чинники та умови формування креативного мислення майбутніх психологів.

У структурі особистості практичного психолога багато дослідників визначають креативність та креативний потенціал мислення як професійно-важливу складову та критерій професіоналізму (М.В.Бадалова, Н.І.Дунаєва, Н.Б.Завініченко, А.К.Маркова, Р.В.Овчарова, Н.І.Пов'якель, В.Д.Потапова, О.П.Саннікова, Є.Є.Сапогова, Т.С.Яценко та ін.). Вивчення феномена креативного мислення практичних психологів надає можливість подальшого вивчення умов його розвитку саме на етапі професіоналізації майбутнього фахівця в системі ВНЗ.

Креативні характеристики мислення майбутнього психолога можуть стати передумовою творчої продуктивності професійної діяльності. Але ще недостатньо досліджуються можливості формування певних властивостей креативного мислення майбутнього фахівця шляхом включення його до практичної діяльності. Це актуалізує впровадження в навчальний процес репрезентативних прийомів, методів, програм, креативнорозвивальних методів і технологій, що набуває особливого значення у підготовці майбутніх психологів як «носіїв» інноваційної культури.

Таким чином, соціальна і психологічна значущість означеної проблеми, а також її недостатнє вивчення і зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: «Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри практичної психології Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова «Удосконалення підготовки психологів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях: бакалавр, спеціаліст, магістр» та до плану науково-дослідницької роботи кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету «Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики». Тема дисертації затверджена Вченою Радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №3 від 26 жовтня 2006 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 9 від 28 листопада 2006 р.)

Мета дослідження: визначити психологічні особливості і чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів, а також умови і технології його розвитку в системі підготовки фахівців у ВНЗ.

Обрана мета зумовила такі **завдання дослідження**:

- 1). виявити стан розробки проблеми креативного мислення та психологічних чинників його розвитку в психологічній літературі;
- 2). експериментально дослідити рівень розвитку креативного мислення та його психологічні чинники;
- 3). обґрунтувати психологічні умови активізації чинників, розробити і впровадити комплексну програму підвищення рівня креативного мислення майбутніх практичних психологів.
- 4). простежити динаміку розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів за умов застосування інноваційних методів фахової підготовки студентів, обґрунтувати психологічні рекомендації для її впровадження.

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що внутрішніми психологічними чинниками розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів є мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатичні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, психологічна компетенція у вирішенні професійних задач), а також середовище навчального закладу як зовнішній чинник. Управління процесом цілеспрямованого розвитку креативного мислення може здійснюватися за умов активізації чинників шляхом запровадження комплексної програми розвитку креативного мислення з використанням інноваційних активних методів навчання.

Об'єкт дослідження - креативне мислення та чинники його розвитку.

Предмет дослідження - психологічні особливості і чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів у процесі у вищому навчальному закладі.

Методи дослідження. У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань та перевірки висунутого припущення використано комплекс теоретичних (теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних) та емпіричних (анкетування, тестування, спостереження, індивідуальні та групові бесіди) методів; констатувальний та формувальний експерименти.

Для досягнення цілей дослідження застосовано комплекс тестових методик: для діагностики рівня розвитку характеристик креативного мислення - вербальні тести Дж.Гілфорда (у модифікації О.Є.Тунік) та невербальний тест П.Торранса; для визначення рівня розвитку особистісно-мотиваційних параметрів: особистісної креативності – методика Н.Ф.Вишнякової «Креативність»; виду мотивації – методика «Мотивація професійної діяльності» К.Замфіра-А.Реана; рівня розвитку професійно важливих особистісних якостей – методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В.В.Бойка, методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-2), опитувальник «Професійна самооцінка психолога» Г.Старшенбаума; для діагностики рівня розвитку когнітивних параметрів - шкала вимірювання інтелекту Векслера, тест «Індивідуальні стилі мислення» А.Алексєєвої, Л.Громової, авторський тест перевірки психологічної компетентності при вирішенні професійних задач. У роботі використовувалися методи математичної статистики, комп'ютерної обробки експериментальних результатів (кореляційний, факторний

аналіз) за допомогою програми SPSS, статистичного аналізу отриманих даних та якісної інтерпретації результатів дослідження.

Наукова новизна та теоретична значущість полягає у тому, що:

- *вперше* систематизовано чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів; виявлено шляхи активізації психологічних чинників, що сприяють його розвитку; визначено типи креативного мислення, розроблено технологію їх формування у майбутніх практичних психологів; створено професіограму творчо працюючого практичного психолога; виявлено сприятливі та перешкоджаючі умови, які забезпечують (чи гальмують) управління процесом цілеспрямованого підвищення рівня креативного мислення; розроблено та апробовано комплексну програму розвитку креативного мислення студентів-психологів; доведено можливості покращення характеристик креативного мислення за умов включення майбутніх психологів до практичної діяльності та впровадження в навчальний процес репрезентативних прийомів, методів, програм;

- *набуло подальшого розвитку* знання з проблематики змісту креативного мислення; обґрунтування особливостей детермінації креативного мислення та його розвитку у студентському віці.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що структурований і апробований у дисертаційному дослідженні психодіагностичний комплекс та програма розвитку креативного мислення можуть бути використані в процесі розвитку креативного мислення практичних психологів. Одержані результати висвітлені автором у колективній монографії викладачів кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного університету «Психологічна детермінація креативної поведінки», методичному посібнику «Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики», апробовані під час викладання експериментального курсу «Підвищення рівня креативного мислення майбутніх практичних психологів» у Криворізькому державному педагогічному університеті, у Криворізькому інституті імені Петра Калнишевського Міжрегіональної Академії управління персоналом, у процесі роботи постійно діючого міського семінару практичних психологів м. Кривого Рогу. Результати практичної частини дисертаційного дослідження можуть бути використані для вдосконалення самостійної роботи з особистісного зростання студентів, саморозвитку їх мислення, підвищення рівня професіоналізму психологів, керівників шкіл, учнів, учителів.

Результати дисертації *впроваджено* автором у навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців освітянської галузі у Криворізькому державному педагогічному університеті (Довідка №29-42 від 04.02.08); у Криворізькому інституті імені Петра Калнишевського Міжрегіональної Академії управління персоналом (Довідка №38 від 30.01.08); у міському інноваційно-методичному центрі м. Кривого Рогу (Довідка №21 від 31.01.08)

Особистий внесок автора. Розроблені наукові положення та одержані теоретичні та емпіричні результати є самостійним внеском автора у подальші дослідження психологічних чинників, що впливають на розвиток креативного мислення. У спільних наукових публікаціях автору належить: у колективній монографії кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного

педагогічного університету «Психологічна детермінація креативної поведінки» - узагальнення чинників, що сприяють підвищенню рівня креативного мислення (7 стор.); у методичному посібнику кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету «Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики» - комплексна програма підвищення рівня креативного мислення майбутніх практичних психологів (36 стор.).

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертації доповідалися, обговорювалися та отримали схвалення на розширених засіданнях кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, кафедри практичної психології НПУ імені М.П.Драгоманова, наукових конференціях професорсько-викладацького складу КДПУ (Кривий Ріг, 2005, 2006, 2007). Результати дослідження апробовано на I Всеукраїнському з'їзді психологів (Київ, 2005); Міжнародній науково-практичній конференції «Генеza буття особистості» (Київ, 2006); II Міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2007); VII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 2007); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (Київ, 2007); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні проблеми психологічного та психофізіологічного забезпечення діяльності» (Київ, 2007); міських науково-практичних семінарах керівників шкіл, практичних психологів м. Кривий Ріг (2004, 2005, 2006, 2007).

Публікації. Результати дослідження висвітлені у 13 публікаціях автора. У наукових фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України опубліковано 11 одноосібних статей.

Структура дисертації. Структура роботи зумовлена логікою дослідження і складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (413 найменувань, із них 26 іноземними мовами), 4 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 182 сторінках комп'ютерного набору. Робота містить 18 таблиць і 17 рисунків на 35 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 245 сторінок.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЙОГО РОЗВИТКУ

1.1. Теоретичні засади вивчення проблеми креативного мислення та креативності у психології

Існування державного замовлення на формування у системі вищої школи творчо працюючого майбутнього фахівця, на жаль, випереджує все ще невисоку ефективність впливу психології творчості на соціальну практику. На думку М.Г.Ярошевського, причини цього сховані в обмеженості методологічного потенціалу теоретичних схем, що застосовуються у психології креативності, яка приречена на застій без упровадження в цю галузь принципів історизму, соціокультурного детермінізму і відповідної цим принципам системної трактовки суб'єкта [386]. Тому необхідно окреслити базові методологічні позиції, на яких ґрунтується теоретико-експериментальна програма дослідження чинників креативного мислення майбутніх практичних психологів.

1. Пояснення будь-якого феномена психіки, за визначенням С.Л.Рубінштейна, О. М.Ткаченка, М.Г.Ярошевського та інших дослідників, повинно відбуватися при застосуванні всього арсеналу системи пояснювальних принципів психології [299],[326],[386]. Отже, креативне мислення може бути адекватно і всебічно описане, лише будучи пропущене крізь „призму” системи принципів психології та має розглядатися як особлива система і разом з тим елемент іншої, більш складної системи.

2. Системний підхід до вивчення креативного мислення має бути різноаспектним, таким, що інтегрує його складові: предметну, соціальну та

особистісну. Вирішальну роль набуває соціокультурна детермінація та системогенез її вивчення як ключовий момент дослідження чинників креативного мислення та його процесуальності (тобто динаміки мікро- та макророзвитку).

Теоретичним розв'язанням проблеми було, з одного боку, системне розуміння креативного мислення як полідетермінованого, неоднорідного, складно організованого утворення, з іншої – побудова концепції його структурно–рівневої детермінації, системоутворювальним фактором якого є суб'єкт творчої діяльності, який реалізує особистісну зумовленість цілісності креативного пошуку, його саморегуляцію та саморозвиток. *Прикладним* рішенням проблеми стало визначення умов та побудова прийомів формування креативного мислення суб'єктів професіоналізації.

Встановлення хронологічних меж, етапів та змістовного наповнення проблематики креативності (креативного мислення) має методологічне значення, оскільки уможлиблює аналіз логіки розвитку проблеми та внесків, зроблених представниками різних шкіл і напрямків психологічної науки у її дослідження. Аналізуючи дослідження, можна, на нашу думку, виділити три *основні етапи розвитку* проблематики креативності (креативного мислення), представлені у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Основні етапи розвитку проблематики креативності (креативного мислення)

Назва етапу	Період	Основні ознаки етапу
Імпліцитний	З античності до кінця XIX	Накопичення та узагальнення уявлень про феномен творчості у філософії, історії, психології, культурології. Формування передумов проблеми креативності, виникнення наукових передумов виділення у психологічному пізнанні проблематики творчості.
Експліцитний	З кінця XIX ст. до кінця 80-х рр. XX	<i>Інкубаційний період:</i> усвідомлення значущості знань з психології творчості, розвиток та відгалуження психології творчості від теорій мовознавства, історії культури, мистецтва. Поява детерміналістичних пояснень природи творчого мислення. <i>Номінаційний період:</i> поява терміна «креативність», перших психометричних досліджень креативності, дивергентного мислення, формулювання предмета, об'єктного поля психології креативності, поява різноманітних теоретичних та прикладних досліджень, уявлень про проблематику.
Рефлексивний	З 90-их рр. XXст.	Осмислення та узагальнення результатів дослідження креативності (креативного мислення), його місця в психології творчості, перспектив розвитку, тенденцій до диференціації проблемного поля та інтеграції з проблематикою суміжних галузей психології.

Специфіка *імпліцитного* етапу (огляд наукових досліджень якого представлено у працях О.М.Матюшкіна, А.В.Морозова) полягала у філософському осмисленні феномена творчості в напрямку від божественної або містичної сутності до особистості людини як джерела творчих сил. Від античності до нового часу поступово формувалися уявлення про сутність логіко-гносеологічного розуміння творчих процесів (Ф.Бекон, А.Кентерберійський), творчі механізми мислення (Ф.Бекон, Т.Гоббс, Р.Декарт, Дж. Локк, М.Монтень), людину як джерело творчих сил (М.Кузанський, філософи епохи Відродження), як суб'єкта творчості (Г.Ф.Гегель, І.Кант, І.Фіхте, Ф.Шеллінг). У цей час поряд з поняттям асоціації вводять поняття аперцепції (В.Вундт, В.Гербарт), творчого синтезу (В.Вундт), творчих асоціацій (А.Бен) та їм подібні уявлення про природу творчості, які деякою мірою вже відповідали принципам наукового детермінізму [196], [217].

У дослідженні творчого мислення як початку *експліцитного етапу* його вивчення (внаслідок експериментальної, теоретичної перевірки та критики асоціативних уявлень про мислення) відбувалися наступні зміни:

- Змінювалися сенсуалістичні погляди на мислення, притаманні представникам Вюрцбургської школи (Н.Ах, О.Кольпе, К. Марбе, Соссюр та ін.). Ідеї Вюрцбургської школи, як зазначив О.К.Тихомиров, були розвинені у роботах О.Зельца, який розумів мислення як функціонування інтелектуальних операцій та прагнув подолати різке протиставлення репродуктивного та продуктивного мислення. Мислення досліджується ним як процес, у якому попередні стадії готують та зумовлюють подальші етапи. Обмеженість підходу О.Зельца до дослідження творчого мислення полягає в тому, що, говорячи про утворення задачі як проблемного комплексу, він веде мову лише про диференціацію та уточнення вже сформульованої проблеми. Сутність продуктивного мислення скоріше полягає у створенні проблемних комплексів, у виділенні власне умов задачі та її змінних [325].

- Переборювався метод інтроспекції в дослідженні мислення біхевіористами (У.Торндайк, Д.Уотсон, С.Холл).

- Розроблялися принципи та методи дослідження мислення як продуктивного процесу розуміння представниками гештальтпсихології

(М.Вертгеймер, К.Дункер, В.Келер, К.Кофка, Н. Майєр, Л.Секей). М.Вертгеймер вважав, що вирішення задачі, нова ідея з'являються у момент «схоплення» ситуації у її цілісності та повноті (інсайту). Механізмом продуктивного мислення слід вважати переструктурування проблемної ситуації у свідомості суб'єкта, не за елементами, а цілісно. Критика асоціанізму з боку гештальтпсихології здійснювалася через дослідження суттєвих відносин в проблемній ситуації (К.Дункер, М.Вертгеймер, К.Келер), частини якої починають сприйматися в новому гештальті, у нових відношеннях. Було поставлено ряд принципів питань психології мислення: про специфіку творчого (продуктивного) мислення, механізми створення нового в процесі мислення, співвідношення поступового та раптового в процесі розв'язання творчих завдань, про «евристичні» методи їх вирішення тощо [7,138],[60].

К.Дункер розпочав новий етап дослідження творчого мислення, запропонувавши особливий тип експериментальної ситуації – „дункерівську задачу” (продуктивне мислення як розв'язання головоломок) [88].

За визначенням А.А. Лосєвої в роботах К.Дункера, О.Зельца, Е.Клапареда було зібрано великий масив даних на основі її використання. Але далі вивчення складової креативності - інтуїції - гештальтпсихологія майже не просунулася. Американський психолог В.Лоуенфельд запропонував поняття „творчий інтелект” (creative intellegens), яке позначало певний конгломерат інтелектуальних і творчих здібностей, що забезпечує діяльність інтелекту у вирішенні проблем. Нова універсальна характеристика інтерпретувалася як інтегральна здатність оригінального (продуктивного) мислення в будь-якій сфері. З.Фрейд започаткував парадигму наукового опису творчості через наслідок (творчість як екстеріоризація суб'єкта; сублімація – основний психологічний механізм творчості) [173].

Узагальнюючи розвиток феноменології творчого мислення в описаних дослідницьких школах, підкреслимо формування в них такої методологічної орієнтації, як *природничо-наукова*, що домінувала на початку ХХ ст. в асоціанізмі, Вюрцбургській школі, гештальтпсихології, психоаналізі та виявлялася у пошуку природних та універсальних сутнісних механізмів творчого мислення, існуючих у людини як вроджені здатності. З іншого боку, за визначенням М.Г.Ярошевського, у

цих концепціях уже присутнє наукове детерміністичне пояснення появи нових „психічних продуктів”, певний спосіб виникнення нового: поняття про спроби та помилки, інсайт, катарсис та ін. [386].

Усі розглянуті концепції (крім психоаналізу) пов’язують визначення творчості з характером мислення, опосередкованого психічними новоутвореннями, у результаті чого з’являються нові оригінальні цінності в науці, мистецтві, техніці. Поняття творчого продукту стає не тільки філософським та загальнонауковим, але також спеціально-науковим, зокрема, психологічним поняттям.

Спробу подолання існуючих та той момент філософсько-психологічних позицій у дослідженні творчості здійснено у працях з психології мислення С.Л.Рубінштейна. Ним виявлено детермінанти продуктивного мислення, сутність інсайту як закономірного результату проведеного аналізу, сформовано уявлення про творчий процес як результат свідомої діяльності суб’єкта [298].

Узагальнюючи основні надбання *інкубаційного* періоду на експліцитному етапі вивчення феномену креативності, Р.Стернберг виокремив три основні його напрямки залежно від того, яка сторона творчості була предметом дослідження: 1) особистість творця (представники описової психології С.Грузенберг, І.Лапшин, Д.Овсяннико-Куліковський, С.Уоллес, а також Х.Гарднер, Е.Геннікен, Р.Вудвортс та ін); 2) творчий продукт (Є.Бассін, В.Вундт, Л.Виготський та ін.); 3) творчий процес (представники асоціанізму, Вюрцбургської школи, гештальтпсихології) [408].

На думку Р.Стенберга та Є.Григоренко теоретичні та методологічні труднощі, пов’язані з ранніми спробами вивчення творчості, призвели до „випадіння” проблеми креативності з переліку магістральних психологічних проблем, але було створено філософські та загальнонаукові передумови вивчення проблеми креативного мислення [316].

Проблема знайшла своє послідовне втілення в методологічному підході Дж.Гілфорда. Його доповідь на тему „Креативність” можна, на нашу думку, вважати початком *номінаційного* періоду розвитку проблеми креативності (креативного мислення).

Потреба у вивченні цього феномена набула суспільного, прагматичного значення, було усвідомлено актуальність та перспективність його вивчення, набув визнання сам термін „креативність”. Слід підкреслити, що Дж.Гілфорд не лише сформулював проблему креативності, але запропонував варіант її розв’язання, який поклав початок формуванню „психометричного підходу до дослідження креативності”, тобто створенню стандартизованих інструментів, які визначають коефіцієнт креативності (Cr) ”[37]. Дж.Гілфордом та його групою було визначено предметно-методологічну галузь дослідження креативності: створено кубовидну модель „Структура інтелекту” (Structure of the intellect – “SOI”), здійснено диференціацію мислення на *конвергентне* та *дивергентне*, визначено характеристики (операції) дивергентного мислення як основи креативності, розроблено тестову проблему дослідження дивергентної продуктивності (ARP) [74],[399].

Дж.Гілфорд, розуміючи під креативністю дивергентне мислення, виокремив такі її параметри: продуктивність, оригінальність, семантичну гнучкість, образну адаптивну гнучкість, семантичну спонтанну гнучкість.

Згодом Дж.Гілфорд розглядає креативність через ряд характеристик (операцій) продуктивного, дивергентного мислення: здатності до виявлення і постановки проблем, здатності до генерування великої кількості ідей тощо [74].

Його послідовник П.Торранс запропонував модель креативності, яка містить три фактори: продуктивність, гнучкість, оригінальність. У його підході критерієм мислення є не якість результату, а характеристики й процеси, які активізують творчу продуктивність. Креативність мислення він вважав процесом вирішення проблем, який включає у себе появу відчуття проблеми (з причин дефіциту або невідповідності інформації); пошук, знаходження, постановку проблеми; висування гіпотез; перевірку гіпотез, їх зміну або відхилення; висування нових гіпотез; знаходження рішення та формулювання, інтерпретацію та повідомлення результатів [411].

Параметри креативного мислення (ідеомоторна швидкість, спонтанна гнучкість, здатність до віддалених асоціацій тощо), які можливо оцінити за

допомогою тестів та спостережень, узагальнює сучасний американський дослідник Г.Адлер [5, 326-328].

Вітчизняні автори поглиблюють та конкретизують виділені Дж.Гілфордом характеристики мислення. Так, Н.Б.Шумакова здатність до виявлення проблем розглядає як «готовність породжувати проблеми»; легкість генерування ідей (продуктивність) О.М.Матюшкін вважає проявом вищої форми пошукової активності – самостійної постановки питань і проблем; О.М.Матюшкін пов'язує з продуктивністю при розробці стратегії пошуку, здатності до антиципації, прогнозування; Д.Б.Завалішина та А.В.Брушлінський - як реалізацію дослідницької (пізнавальної, пошукової) активності та ініціативи суб'єкта та витончене відчуття нового. Гнучкість і механізми рефлексії, які її реалізують, досліджуються в роботах І.М.Семенова, С.Ю.Степанова, у яких гнучкість характеризується як готовність до виходу за межі ситуації, як процес підключення нових «пластів» психічної організації суб'єкта, у якому рефлексія виконує функцію усвідомлення засобів пошуку, можливостей їх варіювання. На думку Я.О.Пономарьова, із креативністю мислення пов'язані інтенсивність пошукової мотивації та чутливість до побічних утворень, що виникають у ході розумового процесу. О.Л.Туриніна вважає основними властивостями креативного мислення чутливість до дисгармонії елементів у структурі проблеми та прагнення до корекції цієї дисгармонії на основі інтелектуальної компетентності [46],[108],[109],[196],[330],[314],[373].

До фактору оригінальності дослідники ставляться дуже обережно. Оригінальність розглядається як обов'язковий компонент обдарованості, хоча, погоджуючись з П.Торрансом, психологи зауважують «відбувається необґрунтований зсув понять: здатність до творчості ототожнюється з нестандартністю, нестандартність – з оригінальністю, а остання – з відповідями, що рідко зустрічаються» [97].

Дослідження Д.Б.Богоявленської та В.М.Дружиніна довели, що показники гнучкості, оригінальності, розробленості входять до інтелектуального фактора, а не до фактора креативності. Фактор розробленості визначається досвідом дитини і не є фактором креативності [38],[94].

Оригінальністю мислення також відрізняються хворі на шизофренію. Де Боно цей критерій «оригінально» визначив як «крезивний» (від *craze* – божевільний) [394].

Попри сучасну критику Д.Б.Богоявленською [38] дивергентного мислення як синоніма креативності, теоретичні погляди Дж.Гілфорда на креативність як систему якісно різних факторів (здібностей), розташованих всередині загальної моделі інтелекту; як одну з форм розв'язання проблем на основі дивергентного мислення, що об'єднує 24 комбінації з різними типами змісту (образного, символічного) та продукту (одиниці, класи, відношення); суттєво вплинули на подальше дослідження креативного мислення. Погляди на природу креативності порівняно з початком століття істотно змінилися: її стали розглядати не як регресивний, а як вищий мислительний процес.

УВ цей період (50-60 рр. ХХ ст.) оформлюється нова методологічна орієнтація в дослідженні мислення – *інженерно-технологічна*, яка пропонувала програмований та алгоритмічний шлях формування мислення на основі логічного моделювання мисленнєвих операцій. Представники когнітивної психології Дж.Брунер, А.Ньюелл, Г.Саймон сформували такі сфери вивчення мислення, як евристика та когнітивізм. Творче мислення розглядалося як засіб розв'язання специфічних (проблемних) задач, що характеризувалися новизною, нетрадиційністю, складністю формування проблеми. Креативність мислення, за Дж.Брудером, полягала у виборі проблеми та стратегії рішення розумових задач [цит.за 47].

У вітчизняній психології інженерно-технологічна орієнтація найбільш повно представлена в теорії поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна [70-71].

Прагнення вивчити креативне мислення як особливу системну якість і разом з тим, як елемент іншої, більш складної системи, зумовили реалізацію так званого «особистісного» підходу у вивченні креативності. Цей підхід базувався на *гуманітарно-культурологічній методологічній орієнтації*, для якої характерна тенденція до аналізу особистісної зумовленості креативного мислення та його культурного контексту. При цьому виокремлювалися різні особистісні аспекти мислення: ціннісний, мотиваційний, емоційний, вольовий та ін.

Аналіз особистісних властивостей креативів - характерна риса зарубіжної психології творчості. На думку психологів Т.М.Амабайл, Ф.Баррона та інших, існує загальний тип креативної особистості [388],[389]. Значний масив особистісних характеристик (84 якості), серед яких зустрічаються навіть протилежні якості, представлено у П.Торранса [119].

Узагальнюючий опис виділених західними та вітчизняними психологами особистісних рис творчих людей вичерпно представлений в аналітичних оглядах Л.Я.Дорфман, Г.В.Корольової, Л.Б.Єрмолаєвої-Томіної, Д.К. Корольова, К.А.Торшиної, Л. Халас [93],[119],[144],[328],[348].

Ми погоджуємося з Р.Стернбергом, Е.Григоренко щодо методологічної недосконалості та відсутності експериментальної перевірки багатьох з виділених особистісних якостей творчих особистостей, але зазначаємо, що більшість з них представляє інтерес з точки зору завдань нашого дослідження [316].

Спираючись на переваги проаналізованих методологічних орієнтацій у вивченні креативного мислення, вважаємо, що реалізація принципу системності вивчення явища передбачає передусім аналіз креативності як багаторівневого утворення, що перебуває в складних структурних зв'язках з іншими компонентами психічної організації – інтелектом, здібностями, спрямованістю, вольовими, емоційними, мотиваційними тощо.

Оскільки один із найбільш відомих шляхів визначення креативності в когнітивізмі – це протиставлення її інтелекту, проблема їх співвідношення є однією з найбільш дискусійних у проблематиці креативності. Слід підкреслити, що таке протиставлення має умовний і навіть штучний характер, оскільки мислення за своєю суттю є продуктивним, творчим процесом, як доводить А.В.Брушлінський [222]. Тим не менш з метою наукового аналізу цього єдиного та цілісного процесу виокремлюють різні його сторони: інтелектуальні (переважно логічні) та творчі, креативні, які мають власну специфіку.

Дж.Гілфорд постулював позитивний зв'язок між інтелектом та креативністю [398]. Пізніше П.Торранс сформулював на основі фактичного матеріала модель співвідношення креативності й інтелекта [411]. М.Воллах та Н.Коган довели, що

інтелект та креативність взаємопов'язані як на рівні властивостей особистості, так і на рівні цілісного пізнавального процесу [413]. Виділені ними чотири варіанти співвідношення рівня інтелекту та креативності підтверджуються в сучасних дослідженнях Є.Н.Задоріної, М.С.Єгорової, С.В.Максимової та інших [115],[191],[230].

Я.О.Пономарьов експериментально виявив певний зв'язок між показниками IQ та Cr (але не настільки високий, щоб за результатами тестів на інтелект судити про наявність креативності мислення) [253]. Дослідники К.Тейлор і Х.Холанд вважали креативність «особливою точкою» індивідуальних властивостей, яка залежить від загальної інтелектуальності [цит. за 330]. Згідно концепції С.Медніка, у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові, причому, остання замінюється актуалізацією віддалених зон смислового простору. Творчість за цією теорією розуміється як процес переформування заданих асоціацій у нові комбінації, що відповідають поставленому завданню. Тест віддалених асоціацій (Remote Associates Test) С.Медніка побудований на його асоціативній теорії творчого процесу [403]. Результати його адаптації в Інституті психології РАН привели до висновків, що мотивація творчості у висококреативних дітей має внутрішню природу і мало залежить від зовнішніх впливів. В.М.Дружиніним було виявлено зв'язок інтелекту та креативності, який у цілому підтверджує теорію «інтелектуального порогу» П.Торранса. У теорії А.Ротенберга показано роль у процесі творчого інсайту так званого «янусіанського» мислення (здатності активно обмірковувати дві протилежні речі одночасно та відпрацьовувати дві несумісні точки зору на предмет паралельно), яке є сутністю креативного мислительного процесу. Останній розглядається автором як гармонізація несумісних ідей на основі гомопросторового мислення [цит.за 376]. Дослідження А.Ротенберга довели, що його тести є індикатором здатності до творчого інсайту, який притаманний досліджуваним з високими показниками креативності та інтелекту [405].

Едвард де Боно в 1967 р. вводить поняття «латеральне мислення» («нестандартне», «бокове», «нелінійне») та фактично „знімає” проблему співвідношення інтелекту та креативності через визначення латерального мислення

як такого, що включає в себе аспекти логічного, конвергентного й дивергентного мислення [40].

В психологічній літературі нараховується близько трьохсот теорій і тестів креативності, у багатьох з яких центральним пунктом є співвідношення креативності та інтелекту [328]. Більшість з них розглядають креативність як дивергентну або переважно дивергентну здатність (процес) і протиставляють її інтелекту як конвергентному виду мислення. Однобічність цієї позиції підкреслюється Д.Б.Богоявленською, Є.Л.Григоренко, В.М.Дружинінім, С.Медніком та ін., які зазначають, що дивергентне і конвергентне мислення є компонентами однієї мислительної діяльності. Продуктивною є позиція, згідно якої креативність виявляється важливою характеристикою інтелекту як вищого рівня його розвитку.

Заслуговують на увагу і підходи, у яких логічні інтелектуальні здібності включаються у структуру креативності як необхідний компонент, що є реалізацією бачення *пізнавальних процесів як складових моделі креативності*.

Когнітивні підходи до вивчення креативності були спробою зрозуміти зв'язок та взаємозалежність розумових механізмів, уявлень та пізнавальних процесів, які лежать в основі творчого мислення. Основна проблема формулюється наступним чином: якими є структурні компоненти креативного мислення як пізнавального процесу? Це питання широко дискутується в психологічній науці. П.Торренс, як і Дж. Гілфорд описує креативність у термінах *мислення* [411], Ф.Баррон вважає центральним процес *уяви* та символізації як критерія креативності [389], П.Ленглі і Р.Джонс підкреслюють важливість *пам'яті* в процесі творчого інсайту, К.Джоржтаут виявив зв'язок креативності з порушенням *уваги*, С.Меднік – з *мнемічними* властивостями людини (широта асоціативного ряду, швидкість репродукції тощо) [403]. Основним психологічним процесом, який регулює творчу діяльність, Ф.Баррон, Р.Джонс, А.Кроплей, Д.Літгон та ін. вважають *сприймання* [27],[389],[390], зокрема, його «комплексність», «синтетичність», «спонтанність».

Вітчизняні психологи О.М.Матюшкін [197], А.Н.Лук [174-175] та ін. підкреслюють, передусім, значення *перцептивних властивостей*; В.М.Козленко [141], Я.О.Пономарьов [255], В.Е.Чудновський [357] та ін. - значення властивостей

уяви (бачення можливих трансформацій об'єкта, яскравість, фантастичність образів) та пам'яті (створення нових комбінацій, образів з елементів довготривалої пам'яті, трансформація інтегральних образів – асоціативних комбінацій). Але всі когнітивні процеси настільки взаємопов'язані та взаємодетерміновані в процесі творчого мислення, що на сьогоднішній день дослідники ще не мають достатнього арсеналу засобів, щоб диференціювати ці процеси, визначити їх домінанту.

Загальним теоретичним підсумком розглянутого напрямку досліджень може бути висновок про те, що всі пізнавальні процеси не тільки внутрішньо взаємопов'язані та переходять один в один, але мають спільну психологічну структуру мислительного акту. Це виражається в процесах постановки та вирішення сенсорних, перцептивних, мнемічних та інтелектуальних задач. У функціональному генезисі кожен з когнітивних процесів здійснюється як продуктивний процес породження образів, смислів, узагальнень, принципів розв'язання завдань. У психологічних дослідженнях продуктивні процеси виступили як еквівалентні творчому ланцюгу мислення, що забезпечує становлення психічних новоутворень та суб'єктивне відкриття нового в навчанні та професійній діяльності.

Продуктивність творчого мислення на *процесуальному* рівні представлена в роботах асоціаністів, біхевіористів, гештальтпсихологів, представників рефлексивної психології, психофізіологічних трактовок творчості, дослідження процесу рішення творчих задач С.Баррета, М.Вертгеймера, Дж. Гілфорда, К.Дункера, Д.Перкінса, П.Торранса [26],[60],[88],[238],[399]. Питанню продуктивності мислення та шляхам його розвитку значну увагу приділяли вітчизняні вчені В.С.Біблер, Ю.Б.Гатанов, А.Б.Коваленко, В.Ф.Спірідонов [32],[72],[140],[313].

Думка С.Л.Рубінштейна про те, що мислення починається з проблемної ситуації, стала наскрізним напрямком подальших досліджень проблеми мислення у працях А.В.Брушлінського, В.В.Давидова, З.І.Калмикової, О.М.Матюшкіна, Н.А.Менчинської, В.Н.Пушкіна, О.К.Тихомирова та ін.) [45],[92],[129],[201],[236],[324].

Так, наприклад, О.М.Матюшкін аналізує мислення школярів у проблемній ситуації виключно як творчий процес [196],[197]; прогнозування, як найважливіша

специфічна риса креативного мислення, глибоко досліджується А.Б. Брушлінським [47], продуктивне (творче) мислення як основа навченості розглядається в дослідженні З.І.Калмикової [129]. Мислення як творчий процес у межах процесуального підходу досліджувалося також у працях П.Я.Гальперіна, В.Пушкіна, О.К.Тихомирова, О.Юдіної [70],[236],[325],[379] та ін.

Як два найбільш загальні процесуальні підходи до креативності в психології творчості також співіснують: а) підхід до креативності як до процесу, який протікає (відбувається) в окремій особистості в окремий момент часу (більшість дослідників); б) підхід до креативності як до процесу, що залежить від системи соціальних зв'язків, проблемних сфер, критеріїв оцінки креативного продукту тощо, тобто в широкому соціальному та історичному контексті [388]. Другий з цих аспектів фактично є вивченням інтерактивного рівня проявів креативності, найбільш значущого з точки зору проблеми нашого дослідження, сутність якого й полягає у визначенні впливу на формування креативного мислення студентів інноваційного, креативнорозвиваючого середовища ВНЗ.

Щодо процесуальних аспектів індивідуального творчого мислення в радянській психології склався ряд підходів, узагальнюючий аналіз яких представлений у роботі І.П.Калошиної, де виділено: пошук невідомого за допомогою механізму аналізу через синтез, пошук невідомого через механізм взаємодії логічного та інтуїтивного, пошук невідомого за допомогою асоціативного механізму, за допомогою евристичних прийомів та методів. Зазначені дослідження збагатили знання про розумові операції суб'єкта при розв'язанні нетривіальних, нестандартних задач [128].

Більшість дослідників (зокрема, О.М.Матюшкін, В.Н.Пушкін та ін.) прийшли до висновку, що для процесу розв'язання творчої задачі головним є не стільки знаходження рішення, скільки самостійне формулювання проблеми, задачі, самостійне цілепокладання. О.М.Матюшкін виокремлює два основні підходи у вивченні творчого мислення. Відповідно до адаптивного підходу біхевіористів, творче мислення є вищим рівнем розвиненого мислення та відповідає можливостям

прояву оригінальних форм поведінки, які забезпечують створення оригінальних продуктів. Творче мислення як форма поведінки (діяльності) є результатом навчання.

Другий підхід характеризує мислення як продуктивний процес. Мислення, зазвичай, виступає як внутрішня складова інших пізнавальних процесів. У даному підході продуктивний творчий процес йде попереду навчання та складає його найважливіший ланцюг. Найбільш типовою ситуацією, у якій виникає цей процес, є проблемна ситуація. Пошук та віднаходження суб'єктивно невідомого у проблемній ситуації складає зміст процесу навчання та психічного розвитку; одночасно він виступає як творчий продуктивний процес. Пошук у проблемній ситуації регулюється на основі інсайтів, тобто актів розуміння, які виступають як кінцеві ланцюги продуктивного мислительного процесу та його психічні регулятори [196].

У дослідженнях Я.О.Пономарьова, С.Л.Рубінштейна, О.К.Тихомирова отримані важливі дані про психологічну структуру та закономірності продуктивного процесу мислення. Показано, що структура продуктивного (творчого) мисленнєвого акту, має бути доповнена за рахунок складової «породження проблеми» та «завершувального ланцюга» «обґрунтування» (демонстрації, інтерпретації). Повна структура продуктивного циклу мислення складається з породження проблеми, формування проблеми, пошуку рішення, розуміння (інсайту), обґрунтування, реалізації мислення [255],[298],[325].

В дослідженнях творчого мислення у діадах та групах дослідників Н.М.Щербо та Н.Б.Шумакової та сформульовано положення про мислення як операціональний процес, головним показником якого є оригінальність рішення, яке є одночасно показником ефективності групового творчого мислення. На основі аналізу мислення як продуктивного процесу, групове мислення складає одну з форм організації діалогічного творчого мислення [372]. Для нас важливо, що в умовах групового мислення як продуктивного процесу, воно набуває для кожного учасника все більш особистісний характер, який забезпечує розвиток творчого мислення в умовах навчального спілкування, групових форм учіння, професійної діяльності.

Інший напрямок дослідження творчого мислення – це аналіз його як інноваційно-рефлексивного процесу у працях Я.О.Пономарьова, І.Н.Семенова,

С.Ю.Степанова, основною умовою продуктивності якого є особистісно–орієнтована рефлексія, реалізація особистісного рівня руху мисленнєвої діяльності, як енергетичного джерела, стимулятора процесу мислення в цілому [314],[317].

Процесуальним аспектом вивчення творчості є також виокремлення стадій творчого процесу дослідниками Л.Б.Єрмолаєвою-Томіною, О.М.Матюшкіним, В.О.Моляко, С.В.Максимовою, Я.О.Пономарьовим [118],[212],[191],[196],[255]. Систематизуючи різні класифікації фаз процесу творчості, Я.О.Пономарьов запропонував таку їх послідовність: перша фаза (свідома робота) - підготовка (особливий діяльний стан, як передумова інтуїтивного осягнення нової ідеї); друга фаза (несвідома робота) - дозрівання (інкубація) ідеї; третя фаза (перехід несвідомого у свідомість) - натхнення (інсайт, як наслідок несвідомої роботи); четверта фаза (свідома робота) - розвиток ідеї, її кінцеве оформлення та перевірка [256]. На думку О.М.Матюшкіна, повна структура продуктивного циклу мислення є такою: породження проблеми – формулювання проблеми – пошук рішення – розуміння (інсайт) – обґрунтування (інтерпретація) – реалізація рішення [196].

Значення інтуїції в структурі психології креативного мислення розглядалося А.В.Брушлінським, О.М.Матюшкіним, Я.О.Пономарьовим як проблема співвідношення інтуїтивного та логічного на основі аналізу як функціональних, так і генетичних аспектів [45],[196],[255].

А.В.Брушлінський не виділяє креативність як особливе психічне утворення. Він вважає її основною ознакою будь-якого мислення, якому він відводить домінуючу роль у творчому процесі. Будь-яке мислення - це пошук та відкриття істотно суб'єктивно нового, і тому воно завжди є тою чи іншою мірою продуктивним, творчим, самостійним. Дослідник виступає проти розподілу мисленнєвої діяльності на репродуктивну та продуктивну, вважаючи мислення завжди творчим, хоча творчий процес не може бути зведений до мислительного [47,85]. Сутність процесів мислення полягає у аналізуванні, синтезуванні та узагальненні, але у кожній людини (хоча і в різному вираженні) мислення – це завжди пошук та відкриття нового, тобто істотно нових та загальних властивостей, процесів, явищ, подій та їх взаємозв'язків [47,51]. Самодетермінація мисленнєвої

діяльності виникає і здійснюється як процес. Детермінація не задана раз і назавжди як готова і закінчена, вона поступово формується й розвивається в ході рішення задачі. А.В.Брушлінський наголошує на тому, що мислительна діяльність необхідна не тільки для розв'язання вже поставлених задач, але і для їх постановки, для виявлення та усвідомлення нових проблем. Наступність, недиз'юнктивність мислення може бути пояснена на основі синтезу його особистісних (мислення як діяльність) та процесуальних (мислення як процес) аспектів [45-47].

Інший підхід до процесу продуктивного мислення запропонував О.К.Тихомиров. Концептуальною основою його дослідження виступили теоретичні положення С.Л.Рубінштейна, який підкреслював включеність об'єкта (як детермінанти мислення) в процесі продуктивного мислення в нові поняття та характеристики. О.К.Тихомиров, диференціюючи їх, розкриває природу творчого процесу через форми “нових понятійних характеристик”, у яких фіксуються властивості об'єкта: нові відношення до об'єкта (актуалізація знань та досвіду) та нові відношення до суб'єкта (формування нового знання у взаємодії) [324].

Механізм творчого процесу є співвідношенням індуктивного (емпіричного) та інтуїтивного (абстрактно-теоретичного) мислення, причому, перехід від одиничного до особливого здійснюється за посередництвом індукції, а перехід «особливе – всезагальне» – інтуїції, що було подоланням синкретичності вивчення творчого в психології. Спираючись на розуміння мислення як процесу, Д.Б.Богоявленська чітко визначила: креативне мислення не протиставлено логічному, а є його ж розвиток, тобто траєкторія руху думки є не горизонтальною, а вертикальною [37]. У цьому полягає відмінність її позиції від поглядів Дж.Гілфорда та інших дослідників, які протиставляють дивергентність та конвергентність процесів мислення.

Питанню процесуальності мислення присвячені зарубіжні дослідження, зокрема, Г.Уолеса, який визначив чотири стадії розв'язання творчих завдань: підготовка (знайомство з проблемою); інкубаційна стадія (повний розумовий відпочинок, робота підсвідомого); стадія осяяння (визначення напрямку прийняття рішення); перевірка [310].

У кінці експліцитного етапу достатньо чітко визначилися інтелектуалістичний та особистісний підходи до вивчення проблеми творчого мислення, цілісно-поведінкового та пізнавального планів мислительної діяльності. Треба зазначити, що суттєвою та чітко вираженою є тенденція поступового об'єднання когнітивного та особистісного (операційного та мотиваційного, інтелектуального та особистісного тощо) аспектів креативності та креативного мислення. Дана тенденція – наслідок розвитку форми наукового знання та відповідного цій формі перетворення предмета психології творчості та креативності.

1.2. Системний підхід до вивчення креативного мислення у психології мислення на сучасному етапі

На експліцитному етапі дослідження з'явилися якісно нові аспекти та підходи до вивчення феномена креативності (креативного мислення), пов'язані зі спробами їх системного вивчення та створення теоретичних моделей цих явищ. Спроби системності розгляду креативності, створення певних моделей вивчення креативності знайшли своє втілення у підходах, описаних Ф.Барроном, Р.Муні,

А. Штейном та Д. Харрінгтоном. Сутність цього підходу полягає у визначенні *4-х основних аспектів дослідження* проблеми креативності: дослідження творчого процесу; вивчення *особистості* творця (залежність творчої продуктивності та інтелекту в цілому від рис особистості, сили мотивації тощо), дослідження *продуктів* творчої діяльності (твори мистецтва й літератури, винаходи, наукові теорії); дослідження креативного *середовища* (соціальний контекст), яке сприяє творчості та формує вимоги до його продукту [цит.за 196]. У багатьох сучасних дослідженнях проблеми креативності виокремлення процесуального, продуктного, особистісного та інтерактивного підходів використовується як основний шлях аналізу теоретичних аспектів даної проблеми [191],[193],[210],[217],[338],[339].

У найбільш розвиненому та узагальненому вигляді процесуальний, продуктний, особистісний та інтерактивний аспекти вивчення креативності представлені в теорії творчості В.О.Моляко та в сучасній моделі - "4П" німецького психолога К.Урбана [210],[334].

В.О.Моляко розглядає творчість як процес створення чогось нового для даного суб'єкта, визначає цикли творчого процесу. Поняття “стратегія” рішення задачі охоплює всю структуру процесу розв'язання проблеми: дії підготовки, планування, реалізації задуму. В.О.Моляко виділено п'ять основних стратегіальних форм інтелектуальної діяльності (стратегії пошуку аналогів, прогнозування, комбінування, реконструювання, універсальної стратегії тощо) та шістнадцять розумових тактик (інтерполяції, екстраполяції, редукції, гіперболізації, заміни, конвергенції тощо) [7,147-148].

К.Урбан поєднав всі аспекти розуміння креативності: проблему, яку необхідно розв'язати творчо; процес від постановки проблеми до результату; продукт цього творчого рішення та персональні (особистісні) якості творця. Автор вважає, що всі ці аспекти у взаємодії із зовнішніми чинниками та умовами творчого мислення мають дати вичерпне уявлення про креативність та її розвиток. К.Урбан запропонував дві загальні комплексні моделі креативності: модель “4П”(Проблема, Персона, Процес, Продукт у різних умовах мікро - , макро -, і мегооточення) і компонентну модель, що інтегрує шість основних когнітивних і особистісних компонентів творчого розвитку, творчого процесу і творчих здібностей. К.Урбан на основі аналізу тенденцій в американських та європейських дослідженнях креативності дійшов висновку, що розгляд її з якоїсь однієї позиції (когнітивної або особистісної) призводить до протиріч, шляхом розв'язання яких є створення комплексних моделей креативності [334].

Системність інвестиційної теорії Р.Стернберга полягає у виділенні специфічних, але взаємопов'язаних чинників (компонентів) креативності, кожен з яких, у свою чергу має складну структуру. ”Методологічний прагматизм” позиції Р.Стернберга ми вбачаємо у двох моментах: креативність не похідна інтелекту або його складова, вона частково перехрещується з інтелектом, але повністю ним не пояснюється (за Р.Стернбергом), тобто когнітивні тести самі по собі не можуть слугувати предикторами креативного мислення, оскільки не беруть до уваги афективні та мотиваційні чинники, які впливають на творчий процес;

креативне мислення можна й необхідно розвивати і важливим чинником його формування є оточуюче середовище (передусім, навчання) [316],[406].

Ряд продуктивних ідей представлено у концепції О.І.Кульчицької, яка розглядає творчість із системних позицій та виокремлює такі її компоненти, як творчі процеси, творчі продукти, креативні здібності. Вона інтегрує тріаду «процес, продукт, особистість творця» та діаду «когнітивні–особистісні складові» креативного процесу [213].

Специфіку особистісних та когнітивних якостей особистості при визначенні рівня її креативності досліджують О.М.Разумнікова та О.С. Шемеліна [283].

Різномірною є модель структури креативності Д.Б.Завалішиної, у якій об'єднано два параметри: перший виявляється на рівні креативності як багатофакторне психічне новоутворення, другий – обов'язкова складова структури процесу креативного мислення. Характеризуючи другий параметер, Д.Б.Завалішина дає аналіз механізмів творчого процесу як трансформації домінуючих рівнів при вирішенні творчих задач, у результаті яких продуктивний процес стає багатовимірним, різноплановим [109].

У сучасній моделі інтелектуальної обдарованості М.О.Холодної креативність розглядається як форма прояву суб'єктивного ментального простору людини та, зокрема, інтелектуальних здібностей. Домінуючою у феноменології креативності є інтелектуальна продуктивність, яку М.О.Холодна диференціює трьома базовими властивостями інтелекту (рівневими, комбінаторними та процесуальними) [352]. Структура дивергентного мислення як основи творчого мислення трактується М.О.Холодною в контексті відомої моделі Дж.Гілфорда (як і І.С.Каверіною, Е.І.Щеблановою, Дж.Рензуллі, Е.Торренсом та ін.). У контексті підходу М.О.Холодної кожна з інтелектуальних здібностей розглядається як властивість інтелекту. Критеріями креативності М.О.Холодна розглядає комплекс певних властивостей інтелектуальної діяльності: швидкість, оригінальність, сприйнятливність (чутливість до незвичних деталей, суперечливостей та невизначеності), метафоричність (готовність діяти у фантастичному, „неможливому” контексті [8],[352],[372],[376],[404].

У цей період оформлюється системна трактовка креативності як ціннісно-особистісного, багаторівневого утворення на відміну від раціональних уявлень про креативність як виключно інтелектуально-евристичну якість особистості. О.М.Матюшкін диференціює такі структурні компоненти особистості з креативним мисленням як домінуюча роль пізнавальної мотивації, творча активність, здатність до прогнозування, передбачення, оригінальності та створення нових еталонів [195-196].

Природу креативності мислення та її структурно-функціональні характеристики можна ефективно розглядати в контексті аналізу багатовимірних моделей обдарованості. Більшість дослідників солідарні в уявленні про те, що поняття «креативність», «творчі здібності» невід’ємні від поняття «обдарованість», що психологічна структура останньої збігається з основними структурними елементами, які характеризують творчість та творчий розвиток людини. Останнім часом створено декілька багатовимірних моделей обдарованості, у кожній з яких присутній такий компонент (чинник), як креативність (дивергентне мислення), якому відводиться важливе місце в структурі обдарованості.

Ми розглядаємо підходи до визначення структури обдарованості як одного з варіантів реалізації системного підходу до феномена креативності (креативного мислення). Іншими словами, компонентний склад обдарованості є моделлю системно-структурного аналізу креативного мислення, адже обдарованість розуміється як сплав компонентів, взаємопов’язаних між собою: особистісних якостей та окремих здібностей, інтелектуального розвитку та креативності. Наша увага до сучасних концепцій обдарованості зумовлена тим, що вони можуть слугувати базою узагальненої концепції або моделі творчої особистості і відповідно – моделі взаємозв’язків феномена креативності з іншими когнітивними та особистісними підструктурами. На основі аналізу теоретичних моделей обдарованості може бути створена основа для успішного розв’язання проблем, пов’язаних із системним вивченням креативного мислення. Найважливіше положення сучасної психології обдарованості полягає в тому, що розвиток її не може розглядатися поза взаємодії особистості, що розвивається, та її соціального оточення.

Спроба зрозуміти та відобразити ці взаємодії представлена в моделях обдарованості Ф.Монкса, Дж.Рензуллі, Р.Стернберга, К.Хеллера [350],[376,162],[376,151],[402],[404],[408] та інших. Заслугове на увагу позиція дослідників О.М.Матюшкіна, Дж.Рензуллі, П.Торранса, К.Хеллера, Дж.Фельдх'юсена, які розглядають обдарованість як сукупність певних чинників, якостей, здібностей («перехрещення кіл»), демонструють складність та різноманітність феномена обдарованості та креативності як її основного компонента, їх залежність від умов виховання та навчання [195],[350],[376,104],[396],[404].

Соціальний запит на дослідження механізмів розвитку креативності, креативного мислення зумовив особливу актуальність її вивчення в період 90-х рр. ХХ – початку ХХІ століття, підвищення наукового інтересу до проблеми формування креативного потенціалу особистості, активізацію дискусії щодо природи креативності, її проявів, можливостей розвитку тощо. Сутність виділеного нами *рефлексивного етапу* вивчення проблеми креативності полягає в появі якісно нових напрямків та аспектів її вивчення, у концептуальному осмисленні результатів попередніх досліджень у контексті місця психології творчості в системі людинознавства, у визначенні перспектив розвитку проблематики креативності, поглибленні тенденцій до її диференціації та інтеграції тощо.

У кінці 80-х–на початку 90-х рр. з'явилися узагальнюючі дослідження з проблеми креативності [4],[93],[141],[234],[257],[316],[328], у яких підводилися підсумки її вивчення в 50-80-х рр. ХХ століття. На рефлексивному етапі зберігається та поглиблюється традиційний підхід до дослідження креативності мислення з точки зору процесуального, особистісного, продуктивного та інтерактивного (середовищного) параметрів [27],[73],[78],[116],[157],[191],[217]. Спостерігається інтенсивне збільшення експериментально-прикладних досліджень проблеми креативності, більшість з яких спрямована на виявлення особистісних чинників та компонентів креативності (від темпераменту до духовних цінностей), перелік яких постійно зростає [16],[76],[142],[208].

Продовжується активний пошук взаємозв'язків когнітивних та особистісних чинників розвитку творчого мислення у працях Д.Б.Богоявленської, Л.О.Гурової,

А.Г.Грецова, В.М.Дружиніна, В.Д.Корольова, В.О.Моляко, Н.Н.Нечаєва, Н.І.Пов'якель, О.Л.Солдатової та ін. [38],[97],[144],[209],[226],[244],[268],[311].

Поряд з тенденцією до інтеграції та системності поглядів на феномен креативності співіснує тенденція диференціації її проблемного поля, виділення нових аспектів та напрямків дослідження, наприклад, проблема статевих відмінностей як чинника креативності [284-285], взаємозв'язок дотепності та креативності [124] тощо. Практично новим підходом до проблеми креативного мислення став аналіз його в контексті різноманітних видів творчої діяльності, зокрема, традиційних (наукової, технічної, музичної), до яких додалися ігрова, комунікативна, ситуативна, військова, управлінська тощо [93],[239].

Креативне мислення інтенсивно досліджується з позицій проблем творчої професійної діяльності, особистісно-професійного розвитку, онтогенезу суб'єкта творчої праці тощо. Слід відмітити цілий спектр досліджень, в яких розглядаються: професійна спрямованість як чинник креативності [285]; професійна теорія творчості [388], професійне творче мислення [133], де підкреслюється важливість взаємодії індивіда, сфери діяльності та професійного оточення; готовність до творчої діяльності [339],[378]; онтогенез суб'єкта творчої діяльності [215]; розвиток креативності в професійній акмеології [62],[89]; особливості професійно-творчого розвитку студентів [100],[136],[244],[342]. Надзвичайно важливим є доведення положення про творчу працю як вищий рівень професіоналізму, а креативність – як його загальний інваріант у працях А.А.Деркача, В.Т.Зазикіна [90], Г.С.Михайлова [280] та ін. Ця позиція є вихідним положенням багатьох досліджень різних аспектів професіоналізації практичних психологів.

На якісно новому рівні розгортається останнім часом вивчення вікових аспектів креативності, серед яких можна виділити два основних: дослідження особливостей розвитку та прояву креативності в різних вікових періодах - від дошкільного до юнацького - [20],[21],[25],[73],[77],[86],[97-98],[114],[115],[374]; дослідження онтогенезу креативності, якісних змін її розвитку протягом всього дитинства або тривалих його періодів (дошкільний, шкільний) [132],[162],[191],[295],[373],[380]. Другий з цих аспектів може слугувати вихідним

моментом аналізу детермінант розвитку креативності в контексті їх системної рекомбінації в онтогенезі.

Підсумовуючи аналіз історії вивчення креативного мислення в психології, зазначимо, що її наскрізним питанням була і залишається проблема *удосконалення термінологічного апарату*. З 50-60 рр. ХХ ст. синонімами креативності (починаючи з Дж.Гілфорда та П.Торранса) використовувалися терміни «дивергентне мислення», «творче мислення», «творча уява» (без урахування специфіки відповідних процесів). Розповсюджена думка про продуктивність, творчий характер мислення призвела до відсутності у деяких психологічних словниках та підручниках означення «творче мислення». Але аналіз праць Д.Б. Завалішиної, Г.С.Костюка, В.О.Моляко та інших доводить: виділяти такий вид мислення доцільно. Крім того, потрібно розрізнати поняття «творче мислення» (як процес створення чогось нового на певних етапах); «продуктивне» (як наявність результату процесу мислення); «евристичне» (як специфічність розумового пошуку); «дивергентне» (як здатність генерувати велику кількість ідей з одного джерела інформації [330, 71].

Активне використання гуманітарно-культурологічної методологічної орієнтації в психології творчості, дослідження її особистісних чинників, відхід від моделей інтелектуальної обдарованості зумовили появу таких термінологічних конструктів як «творча особистість», «творчий потенціал», «творча активність особистості», «креативна особистість», «творча індивідуальність». На їх фоні збільшилася смислова нечіткість та розмитість як проблемного поля, так і термінологічного змісту поняття «креативність», які висвітлено в роботі Р.О.Пономарьової-Семенової [252].

Останнім часом аналіз сутності ряду дефініцій (творчість, творчий потенціал, творчі здібності, творчий процес, творче мислення, творча діяльність) дозволив обґрунтувати правомірність їх самостійного застосування, визначити певні засади їх класифікації тощо. Але проблема визначення понять «креативність», «креативне мислення», меж їх застосування та перехрещення з вищезазначеними термінами залишається нерозв'язаною. У більшості досліджень феномена креативності підкреслюється відсутність єдиного погляду як на саму проблему, так і на

визначення поняття «креативність», здійснюються спроби співставлення існуючих підходів, їх аналіз та узагальнення, з'являються дослідження, основною метою яких є аналітичний огляд існуючих дефініцій креативності [167,233],[217],[252],[328],[345]. Ще в 60-х рр. було описано більше 60 визначень креативності, які було поділено на декілька типів: гештальтистські, інноваційні, естетичні (експресивні), психоаналітичні (динамічні), проблемні тощо [328]. Продуктивними є спроби розведення понять «креативність» з близькими за змістом термінами «креативна особистість», «творча особистість», «творча діяльність», «креативні риси» (Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, В.С.Козленко, В.О.Моляко, Н.І. Пов'якель, О.О.Сторож, В.М.Фрицюк та ін.). Аналіз теоретичних підходів показує, що порівняно з ранніми дослідженнями, де креативність є унікальним феноменом, у сучасних науковців вона визначається як процес і комплекс когнітивних та особистісних властивостей, притаманних кожній людині. Суперечки в основному стосуються уточнень трактування.

Ми погоджуємося з думкою К.А.Торшиної [328] про те, що починаючи з визначення поняття креативності, дослідник тим самим приречує себе до поразки, оскільки креативність ще не концептуалізована та емпірично не визначена. Відсутня єдина наукова теорія креативності, заснована на достовірних та надійних результатах, які могли б спростувати або підтвердити безліч різноманітних теорій та положень сучасної психології креативності.

З іншого боку, пояснення та узагальнення вже існуючих фактів ускладнюються відсутністю загальних теоретико-методологічних засад вивчення креативності. Кожен дослідник змушений визначати свою позицію серед безлічі інших, часто дуже суперечливих точок зору, які існують з кожного питання даної галузі психології. Можна, на наш погляд, виділити п'ять позицій у спробах експлікації креативності як поняття: (дивись таблицю 1.2.).

Таблиця 1.2

Основні напрямки експлікації поняття «креативність»

(на основі аналізу використаних джерел)

Специфіка експлікації	Сутність та зміст розуміння	Представники
-----------------------	-----------------------------	--------------

Специфіка експлікації	Сутність та зміст розуміння	Представники
«Розширене» трактування поняття «креативність»	Креативність (ширше – творчість) – визначальна та вихідна функція існування психіки людини, основа механізму розвитку суб'єктної активності в онтогенезі.	В.П. Зінченко, В.Т. Кудрявцев, О.Ф. Лосєв, С.Д.Максименко
«Вузьке» трактування поняття	Креативність – як дивергентне мислення	Дж. Гілфорд, П. Торранс та послідовники
«Контекстне» трактування поняття	Визначення креативності через проблематику інших об'єктів психологічного дослідження, наприклад, психології обдарованості; акмеології; психології творчості	В.Т.Зазикін, А.А.Деркач, А.І.Савенков, Дж. Рензуллі та інші.

Продовж. табл. 1.2

Специфіка експлікації	Сутність та зміст розуміння	Представники
«Системно-структурне» трактування поняття	Креативність – певна сукупність мислительних та особистісних властивостей, яка зумовлює можливість прояву творчої активності людини в усіх видах діяльності	Д.Б. Богоявленська, О.М.Матюшкін, Н.І.Пов'якель, К.Урбан та інші
«Змістовно-функціональне» трактування поняття	Визначення креативності як продукту, процесу, особистісної якості, здатності діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності	А.В.Брушлінський, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, О.К.Тихомиров, Ф. Ф.Баррон, К.Урбан та інші

Виділення зазначених п'яти позицій може бути дискусійним як за змістом так і за кількістю, але воно, в контексті попереднього теоретико-методологічного аналізу розвитку проблеми креативності, дає нам можливість визначити власну «термінологічну позицію». Нашу позицію ми спробували базувати на виваженому аналізі родо-видових співвідношень «креативного мислення» з близькими за змістом поняттями, обсягу, змісту та ступеня його узагальненості в контексті завдань нашого дослідження. Поняття «креативне мислення» є видовим щодо поняття «креативність» (яке в свою чергу є родовим відносно до інших понять психології творчості), отже, має дещо менший обсяг, але зміст їх, тобто відображена в них сукупність ознак об'єктів, практично тотожній, оскільки сутнісну основу креативності складають параметри дивергентного та конвергентного мислення, опосередковані мотиваційно-особистісними ознаками творчого процесу. Прагнення залишити «найбільш суттєві» ознаки креативного мислення та утриматися на

високому рівні узагальнення робочих понять не завжди конструктивне, оскільки ігнорування «несуттєвих» ознак та відсутність конкретності робить узагальнені моделі феномена креативного мислення непридатними до практичного використання в психологічній практиці. З іншого боку, не можна не врахувати, що зведення креативності до діяльності або, наприклад, творчих здібностей, звужує реальний зміст цього поняття, але зведення креативного мислення до креативності таких наслідків не несе, особливо якщо виходити при цьому з системно-психологічного підходу до вивчення організації продуктивного (творчого) мислення, включеність у структуру якого особистісного аспекту підкреслюється у працях О.В.Брушлінського, Д.Б.Богоявленської, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, Я.О.Пономорьова, Н.І.Пов'якель, О.К.Тихомирова, М.О.Холодної та ін [35],[45],[196],[210],[246],[253],[324],[353].

Підсумовуючи наведене вище сформулюємо власну точку зору на *суть досліджуваної якості як інтегративної, динамічної основи креативності, яка реалізується й формується залежно від когнітивних, особистісних та середовищних умов протікання творчого процесу, задає його цілісність та відбувається на операціональному, рефлексивному, особистісному рівнях як складових компонентів проблемно-пошукової, інтелектуально-продуктивної, творчо-перетворювальної активності особистості*. Виходячи з даної позиції, ми реалізовували принципи історизму, соціокультурної детермінації та системності у вивченні актуальної та недостатньо дослідженої проблеми чинників креативного мислення в онтогенезі.

1.3. Особливості розвитку креативного мислення у студентському віці: чинники та умови

При дослідженні психічних явищ одним з центральних виступає питання про їх детермінацію. У працях С.Л.Рубінштейна, О.М.Ткаченка, О.В.Шорохової, М.Г.Ярошевського проводиться думка, що основоположним принципом психології виступає принцип детермінізму [298],[326],[368],[386]. Цей принцип орієнтує на пошуки факторів, причин, які зумовлюють дане явище, а також на передбачення, прогнозування й особливо на пошуки шляхів керування психічними явищами. С.Л.Рубінштейн зазначав, що у своєму практичному застосуванні питання про

детермінованість психічних явищ – це питання про керування ними, про можливість їх спрямованої зміни в бажаний для людини бік [298-299]. Отже, конкретно досягнути детермінованість, закономірну обумовленість феномена креативності, творчої діяльності та креативних властивостей людини – це означає знайти шляхи для їх формування, виховання.

В аналізі чинників креативного мислення ми спиралися на гіпотетичну різнорівневу модель психологічної детермінації творчої діяльності, розроблену С.Ф.Устименко[335] та на положення Б.Ф.Ломова про рівні дослідження людини [172].

Спроби визначити *спадкові детермінанти* креативності представлені у працях з диференційної психофізіології та узагальнені О.А.Кисельовою. На найнижчому рівні детермінації креативності та творчої діяльності в якості фізіологічного базису як передумови, що може зумовлювати процесуальні характеристики креативного мислення, його регуляцію та психологічні механізми реалізації, виступають: домінування правопівкульної асиметрії мозкової саморегуляції, швидкість замикання тимчасового нервового зв'язку, тип ВНД мозкової регуляції, темпераментальні характеристики, перевага I або II сигнальної систем, парціальні властивості НС, рефлекс «Що таке?» як потреба в дослідницькій діяльності (за В.Н.Козленком)тощо [117-118],[135],[141],[225],[322-323], [335].

Попри наявність ряду доведених фактів, дослідження біогенетичного рівня детермінації, а тим більш проблема спадковості індивідуальних відмінностей креативності залишаються дискусійними та неоднозначними. Більшу роль у детермінації креативності відіграють зовнішні впливи, зокрема особливості виховання та навчання дітей, на що неодноразово зверталася увага в працях багатьох науковців [98],[118],[137],[173],[291],[344],[373],[376].

Дослідження соціопсихічного рівня детермінації (когнітивні, особистісні, соціально-психологічні утворення) виявляється більш складним у методичному й методологічному планах. Характеризуючи когнітивні процеси, які можуть впливати на творчу діяльність, О.М.Матюшкін відмічає перцептивні властивості; С. Меднік - мнемічні властивості; В.Т. Кудрявцев, Я.О. Пономарьов, Дж.Гілфорд - мислительні

процеси. Однак головний результат досліджень креативності західними та вітчизняними авторами полягає в тому, що „параметри креативності особистості не можуть бути зведені до «креативності мислення» [93],[113],[114] або будь-яких інших когнітивних процесів [335], оскільки не можна зрозуміти закономірностей розвитку креативного мислення поза загальним контекстом розвитку особистості та відповідного виділення основних груп *особистісних чинників* креативного мислення (рисунок 1.1.).



Рис. 1.1. Основні групи особистісних чинників креативного мислення (на основі аналізу використаних джерел)

Зважаючи на тему нашого дослідження, особливу увагу слід звернути на проблему *сензитивності періодів* розвитку креативності, яка безпосередньо пов'язана з визначенням особливостей детермінації творчої поведінки в онтогенезі. Г.С.Костюк вважав, що можливості середовищних впливів суттєво залежать від вікових та індивідуальних особливостей дітей [149-150]. Здатність до творчої поведінки як характерну рису дитячого мислення підкреслювали Л.С.Виготський, Н.С.Лейтес та інші [66], [162]. Однак межі сензитивних періодів розвитку креативності суттєво варіюють: від 2-5 років (В.М. Дружинін), 2-10 (В.О.Моляко), 3-5, 5-6, 8-12 (О.М.Матюшкін), 3-4, 6-7 (О.М.Дьяченко, А.І.Кирилова) років до 16 років, який Б.Д.Богоявленська вважає піком креативного розвитку. Багато

дослідників [97],[137],[191],[197],[248],[411] фіксують спад креативності в молодшому шкільному віці та вважають дошкільний вік (2-6 рр.) «золотим віком творчості» (за Х.Гарднером).

Відносно подальших вікових періодів однаковість також відсутня, але найбільш імовірним другим „золотим віком креативності” є період юнацького віку. В.М.Дружинін називає сенситивним вік 13-20рр., коли на основі „загальної” креативності формується спеціальна, пов’язана з певною сферою діяльності [97], Є.Л.Гергель - період 11-18 років [277,82]. В.О.Моляко називає сенситивним період 12-22 рр. [209]. О.Л.Туриніна, узагальнивши дослідження Л.С.Виготського, Б.М.Теплова, А.Н.Леонтьєва, Г.С. Костюка та інших виділила вікові періоди творчих проявів (юнацький з 18 до 22, дорослий після 22) [330]. Значущість студентського віку як сенситивного для формування креативності підкреслюється також В.Фрицюк [345], Н.Л.Коломінським [143].

Характер та специфічні особливості розвитку в юнацькому віці є предметом досліджень І.В.Дубровіної, І.С.Кона, А.А.Реана, К.Рігеля та інших. У них підкреслюється значення цього періоду як засадового щодо формування ідентичності та самосвідомості, розвитку рефлексії, ціннісних орієнтацій, смислу життя, життєвих планів та установок на особистісне, соціальне та професійне самовизначення [146],[153],[265],[276].

Слід підкреслити значущість принципу розвитку у студентському віці. Генетичний вимір (віковий) дослідження чинників креативного мислення, що характеризує особливості їх трансформації та значення на різних етапах професіоналізації під час навчання у ВНЗ, був представлений у різноякісності вибірки студентів, яку складали представники другого, четвертого та п’ятого курсів. Ми вважаємо, що визначеність професійної позиції у студентів цих курсів якісно відрізняється та представляє собою різні етапи професійного становлення.

Так, за даними досліджень С.В.Єфімової, рубіж 3 та 4 курсів є періодом активного формування індивідуальних систем психологічного знання студентів, коли відбувається свідоме переструктурування професійно значущої інформації з форми, що задається змістом та структурою навчального плану в індивідуально специфічну

систему професійно орієнтованих знань [120]. Т.М.Буякас, Н.Б.Завініченко, Г.Ю.Любимовою було опубліковано аналогічні дані, які підтверджують специфічність кризи самовизначення 3-го року навчання. Це дозволяє припускати зміни в цей період характеру детермінації та функціонування креативного мислення як носія іманентних форм психічної активності, здатної до генерації психічних новоутворень особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця [51],[102-104],[177].

У період юнацтва спостерігається прогресуючий розвиток теоретичного мислення, здатність мислити логічно, займатися теоретичними міркуваннями, самоаналізом. У більшості представників цього віку мислення відрізняється більш гнучкими переходами у взаємозв'язках образних, логічних та дійових компонентів, тобто однією з основних характеристик мислення у 20 років є комплексний характер мислительних операцій при високому рівні інтеграції різноманітних видів мислення: результати теоретичного мислення перевіряються практикою, під впливом якої збагачується теоретичне мислення [276,406].

Відбувається перехід до вищих рівнів абстрагуючого та узагальнюючого мислення, усвідомленого оволодіння логічними операціями. Саме в цьому віці формується система взаємопов'язаних, узагальнених та образних операцій. Мислення стає дедуктивно-гіпотетичним завдяки перетворенню конкретних мисленнєвих операцій на формальні, які включаються в єдину, цілісну систему.

За даними Ж.Піаже, розвиток мислення у віці 12-18 років полягає у спеціалізації здібностей, у новому орієнтуванні суб'єкта та співвідношення гіпотетичного і, можливо, реально існуючого й потенційно можливого. Заключна стадія розвитку мислення (12-15 років за Піаже) переосмислена сучасними психологами як важливий, а не остаточний його етап [260].

Клаус Рігель виділяє розуміння протиріч (діалектичне мислення, як важливе досягнення подальшого когнітивного розвитку, яке є п'ятою стадією розвитку мислення, що слідує за заключною стадією, описаною Ж.Піаже). Важливий аспект діалектичного мислення – синтез та інтеграція протилежних думок, інтеграція Я-реального та Я-ідеального. Характерною рисою юнацького мислення дослідник

вважає гнучкість, з якою юнаки можуть використовувати складні когнітивні структури та інструменти формально-операціонального мислення для пояснення й розуміння світу. Мислення на рівні формальних операцій – це пошук зв'язків між відношеннями, яке характеризується в юнацькому віці трьома істотними властивостями: здатністю враховувати всі комбінації при пошуках рішення проблеми; здатністю припускати, який вплив одна змінна має на іншу; здатністю об'єднувати та розділяти змінні гіпотетико-дедуктивним чином. Розвиток мислення формального рівня може продовжуватися, на думку Ж.Піаже, до 20-ти років і не розвиватися взагалі у несприятливих умовах. Відмінності у швидкості розвитку формального мислення зумовлюються якістю та частотою інтелектуальної стимуляції, яка залежить від умов середовища. Останнє дозволяє співвідносити середовищну стимуляцію з характером навчання у ВНЗ [153], [260].

Новоутворення в розвитку мислення юнацького віку (абстрактне мислення, індивідуальний стиль розумової діяльності, інтерес до наукового пошуку та елементи дослідницьких дій) за визначенням І.С.Кона [146] – це основа для подальшого розвитку творчого мислення, яке на етапі професіоналізації проходить стадії: накопичення професійно значущих характеристик творчого мислення, переходу його структури зі стану розвитку у стан функціонування в процесі розв'язання конкретних задач. Засобами активізації у розвитку творчого мислення студентів є широке використання проблемного навчання, пошукових методів навчання, рішення нестандартних задач [133],[198].

Інтелектуальний розвиток у період студентства пов'язаний з учінням як основною діяльністю студента, про що зазначають Р.М.Грановська [84], Г.С.Костюк [150], при цьому характер його організації сприяє виникненню новоутворень інтелектуального рівня: чутливості до проблем; уміння структурувати проблемну ситуацію; продуктивність, гнучкість мислення як уміння самостійно ставити та формулювати проблеми, знаходити шляхи та засоби вирішення проблемних задач. Навчальна діяльність студента повинна включати в себе створення соціально-навчальних ситуацій, проблемно-дослідницький метод та «задачну» організацію процесу навчання [91],[133],[197]. За цих умов формується професійне творче

мислення студента: бачення проблем, переструктурування проблемної ситуації в задачу (продуктивність, гнучкість мислення), звільнення від контролюючого шаблонного мислення (оригінальність мислення), пошук різних варіантів аналізу явища (розробленість мислення), знаходження та реалізація нових ідей, конструктивний вихід за звичні схеми мислення та дії.

Згідно думки більшості дослідників, особистісні утворення, відображені на рисунку 1.1, інтегруючи в собі вплив зовнішніх і внутрішніх факторів, є провідними в актуалізації креативності (творчого потенціалу) людини. У психологічних дослідженнях виокремлюють специфічні „креативні” риси характеру, узагальнюючий та деталізований аналіз яких представлено в роботах науковців [16],[33],[98],[145],[243],[340],[362],[365].

Існуючу поширену різноаспектність та варіативність поглядів науковців на *особистісні* чинники креативності ми спробували узагальнити у таблиці 1.3.

Питання про чинники креативного мислення породжує проблеми примирення двох ідей – новизни й детермінації: чи можлива новизна, якщо вона виводиться з минулого досвіду, або зі свідомо поставленої мети? Ця проблема не може бути розв’язана в межах гомеостатичної парадигми, оскільки для пояснення креативності необхідно припустити наявність творчої мотивації, тобто внутрішнього, а не зовнішнього її джерела.

Мотиваційні чинники, як найважливіші для творчої діяльності, виділені на основі узагальнення праць К.А.Абульханової-Славської, Т.М.Буякас, Д.Б.Богоявленської, А.В.Брушлінського, В.М.Дружиніна, В.Г.Кудрявцева, Н.С.Лейтеса, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, С.Л.Рубінштейна, П.Торранса та інших представлені у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

**Особистісні та мотиваційні чинники розвитку
креативності та креативного мислення (на основі узагальнених джерел)**

Зміст	Автори
Потреба у знятті напруги, що виникає у стані невизначеності	П. Торранс
Потреба в новизні	Е.Соколов, П. Сімонов, Г. Хорн,
Проблемна ситуація, продуктивна особистісна позиція	О.М.Матюшкін
Потреба в розумовій діяльності, жага пізнання	Н.Лейтес

Потреба в пошуку	В.Ротенберг
Проблемність, принципова незавершеність особистості	В.Мотков
Установка на творчу діяльність	К.Григорян, О.Нікіфорова
Стратегіальна організація творчого процесу	В.О.Моляко
Інтерес, внутрішня мотивація	Ф.Василюк, А.Маслоу, К.Роджерс
Активність, ініціативність	К.Абульханова-Славська, Д.Богоявленська, Н.Лейтес, О.Матюшкін та інші

Продовж. табл. 1.3.

Зміст	Автори
Особистісна природа	А.Брушлінський, С.Мотков, С.Степанов, С.Рубінштейн та інші.
Неадаптивний, непрагматичний характер	А.Асмолов, В.Дружинін, В.Кудрявцев, С.Максимова, В.Юркевич.
Незалежність мислення від минулого досвіду, виникнення тут-і тепер	А.Брушлінський, М.Воловікова, А.Мелік-Пашаєв, Є.Фромм
Буттєвість, орієнтація не на продукт, а на процес	Я.Пономарьов, О.Тихомиров, А.Маслоу
Стихійність, спонтанність, привабливість невідомості, невизначеності результату	Т.Буякас, Я.Пономарьов, Д.Ушаков, Д.Кембелл, К.Поппер.
Єдність мотиваційної сфери та здібностей людини	Д.Богоявленська, А.Мелік-Пашаєв, О.Матюшкін, В.Тютюнник.

У межах смислової концепції мислення О.К.Тихомирова була виявлена структуруюча функція мотиву в мисленні: мотив не тільки надає особистісного смислу мисленнєвій діяльності, але й організує, структурує її [325].

О.Е.Васюковою, Т.Г.Богдановою показано, що значущість і зміст мотивів є реальним фактором, який визначає своєрідність процесів цілеутворення в творчому мисленні людини. Мотиви включаються в процесі цілеутворення та впливають на результати і творчий характер мислення, на співвідношення творчих та репродуктивних компонентів діяльності тощо [55].

У концепції Д.Б.Богоявленської представлено складний синтез чинників інтелектуальної активності, тому вона є спробою реалізації *системного підходу* до детермінації творчості, оскільки нею виділено системоутворюючий фактор, який об'єднує в собі як інтелектуальні, так і особистісні, мотиваційні характеристики людини в їх нерозривній єдності. Інтелектуальна активність є інтегральним

утворенням, яке відображує взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів системи в цілому. Інтелектуальний компонент системи діє лише заломлюючись через мотиваційну сферу особистості, яка може або стимулювати, або гальмувати прояв цього компонента [36].

На думку багатьох психологів, як зазначалося вище, можливість віднаходження та продуктивного розв'язання проблем залежить від внутрішньої мотивації особистості. Так, О.М.Матюшкіним було показано, що для розгортання пошукової активності необхідним є особистісне прийняття ситуації як проблемної. Коли внутрішня мотивація відсутня, також відсутні не тільки самостійне віднаходження проблем, але й пошук рішення проблем, які пропонують інші (вчитель, автор підручника) [197-198].

В дослідженнях О.Е.Васюкової підкреслюється, що творча активність детермінується творчою (внутрішньою) мотивацією, для формування якої найбільш сприятливими є особливі умови діяльності, а структура, продуктивність креативного мислення залежать від рівня стійкої пізнавальної потреби [54-55].

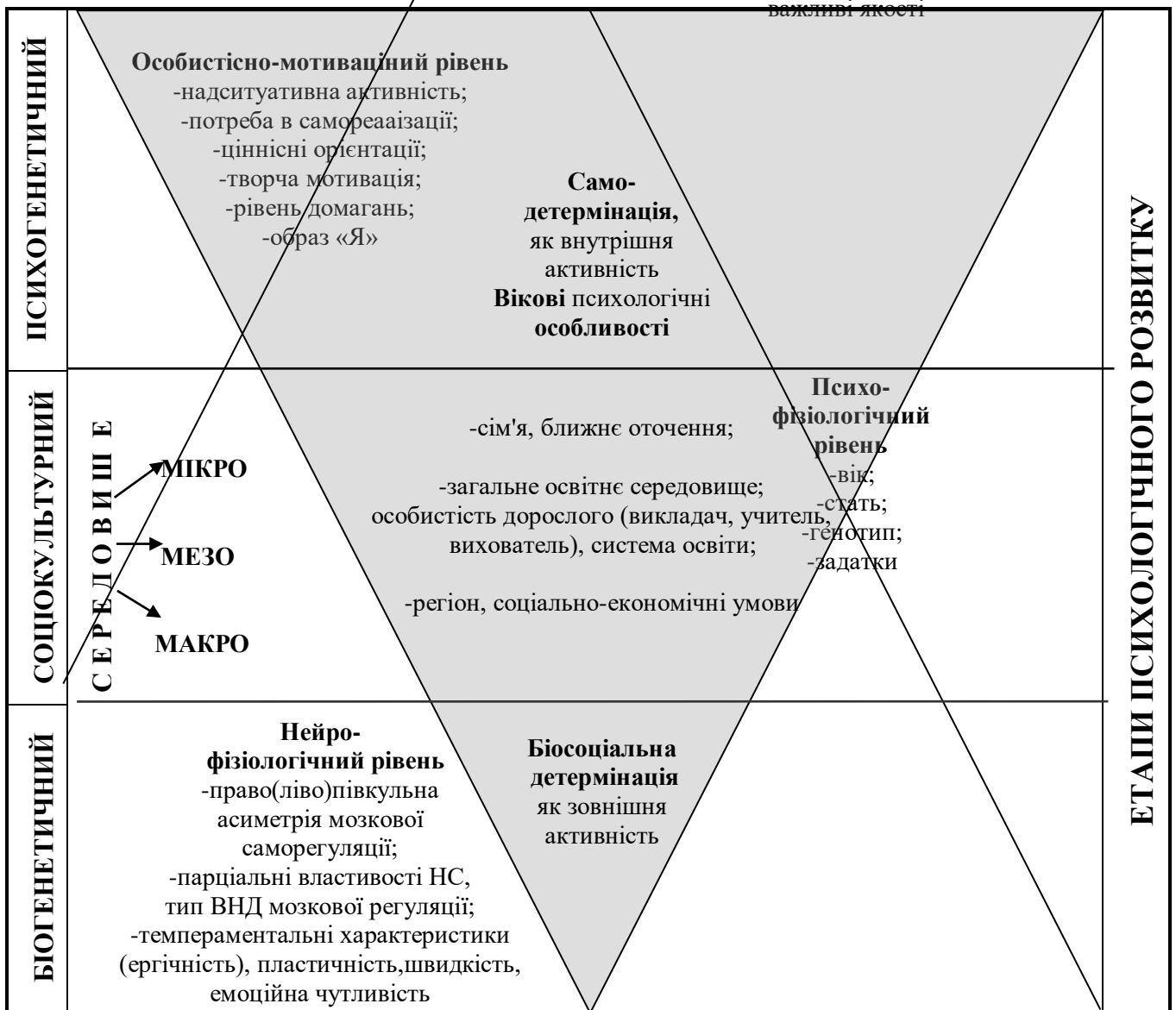
В.М.Дружиніним та Н.В.Хазратовою виявлена важлива закономірність послідовності формування компонентів креативності – від мотиваційних до когнітивних та поведінкових [98].

У серії досліджень з'ясовується зв'язок креативного потенціалу особистості з мотивацією [138],[359],[388].

Західні психологи також підкреслюють, що відповідна мотивація (бажано внутрішньої природи) є необхідною умовою творчості [154],[388]. Т.Амабайл [388] у своєму дослідженні доводить важливість соціальних та контекстуальних факторів у творчому процесі, на які можуть негативно впливати деякі зовнішні фактори, наприклад, очікування оцінки або нагороди, відсутність вибору тощо. Дж.Хейес [388], підкреслюючи роль мотивації в творчому процесі, доводить, що не було знайдено чисто когнітивних змінних, за якими можна було б диференціювати креативних та некреативних індивідів, оскільки відмінності в креативності залежать від відмінностей в мотивації, які ведуть до когнітивних відмінностей. Іншими

словами, базовою умовою формування креативного мислення та його проявів у діяльності є формування в індивіда творчої мотивації.

В.М.Дружинін, Н.В.Хазратова, С.Б.Гнедова, М.М.Меєрович, Т.І.Селезньова, Е.Д. Телегіна, І.Л.Соломін, Л.І. Шрагіна, А.Арісті, Р.Стернберг, П.Торранс, К.Урбан та ін. є прихильниками визначального впливу *середовищних* чинників на формування креативності та креативного мислення [98],[79],[202],[321],[316],[412],[334]. Основні дискусії в межах соціально-психічного рівня детермінації розвитку креативності полягають у проблемі вагомості впливів чинників макро-, мезо- та мікросередовища та ступеня опосередкованості їх особистісними якостями та властивостями, які зображено нами на рисунку 1.2.



**Рис. 1.2. Різномірнева модель детермінації креативного мислення
(за результатами узагальнення опрацьованих джерел).**

В.М. Дружинін, Н.В.Хазратова та інші зазначали, що суспільство здатне здійснювати позитивний вплив на формування поведінкового та мотиваційного компонентів креативності. Для такого суспільства характерні наступні ознаки: вільний доступ до засобів культури, можливість отримати якісну освіту, відсутність привілеїв та дискримінацій, розмаїття культурних течій, наявність системи винагород та заохочень [98]. У результаті кроскультурних досліджень (макрофактор) П.Торранс визначив, що характер культури впливає на тип креативності та процес її розвитку. Оскільки розвиток креативності, на його думку, не визначається генетично, зниження в розвитку креативності можна зняти в будь-якому віці шляхом спеціального навчання [412]. Питанню важливості середовищних чинників креативності (відносини у сім'ї, доросле оточення, креативність батьків, їх соціальний статус тощо) та їх впливу на формування творчої особистості приділяється значна увага у наукових працях Л.Б.Єрмолаєвої-Томіної, А.І.Савенкова та інших [117],[119],[300-301].

Залежність рівня розвитку креативності від рівня соціальних взаємин і відповідного формування особистісних якостей описує О.Г. Алієва. Вона вказує на те, що існування гармонійних взаємин у сім'ї, культивування регламентованої поведінки і пред'явлення однакових вимог до всіх дітей призводить до низького рівня креативності [цит.за 126].

Позитивне значення таких чинників, як забезпечення психологічної безпеки, відсутність зовнішніх оцінок і критики, вихід на реакцію „мені подобається” замість „це погано”, відсутність стресів досліджували Л.М.Атаманенко, Т.В.Галкіна, О.Н.Качалова, О.Л.Яковлева, М.Воллах, Н.Коган, А.Маслоу, К.Роджерс та ін [16],[69],[132],[384],[413],[194],[289-290].

Останнім часом також багато уваги приділяється вивченню характеристик творчого, креативно збагаченого середовища (передусім, освітнього) як чинника розвитку креативної особистості. Огляд першоджерел [189],[199],[214],[249],[278],[295],[309],[375],[411] та узагальнення різних психолого-педагогічних позицій дозволяють визначити основні вимоги до мікросередовища,

які сприятимуть розвитку креативного мислення при застосуванні інноваційних форм.

Дослідники Г.В.Залевський, О.Л.Туриніна, Т.М.Третяк, В.І.Фадєєв, Д.Фелдман та інші вважають, що орієнтація на репродуктивний рівень засвоєння матеріалу, страх відійти від шаблонів мислення сприяє становленню особистості консервативного типу з ригідністю, полезалежністю мислення, високим психологічним бар'єром самовираження, формує людей, що негативно ставляться до будь-яких інновацій [111],[329],[330],[338].

У дослідженнях З.І.Калмикової, С.Д.Максименка, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, О.Л.Яковлевої продемонстровано позитивний вплив на створення креативного освітнього середовища таких умов, як проблемність, діалогічність, індивідуалізація навчання, застосування евристичних прийомів, комплексних програм розвитку продуктивного мислення, тренінгів креативного мислення і спілкування [129],[188],[196],[214-215],[383].

На жаль, сучасна система освіти пріоритетно-орієнтована на розвиток теоретичного мислення, що детерміновано стандартизованою установкою системи шкільної та вузівської освіти на загальний інтелектуальний розвиток особистості школяра та студента, основним показником якого є рівень успішності (оцінки). За переважно нормативного підходу до оцінки навчальних досягнень особистості креативне мислення стимулюється випадковими чинниками або не стимулюється взагалі.

Перелік стимулюючих, сприятливих чинників формування креативного мислення всіх рівнів (нейрофізіологічного, психологічного, соціального) буде неповним без аналізу чинників, які не сприяють і навіть заважають розвитку креативності. В узагальненому вигляді гальмівні чинники відображені на рисунку 1.3

Гальмівні чинники розвитку креативного мислення

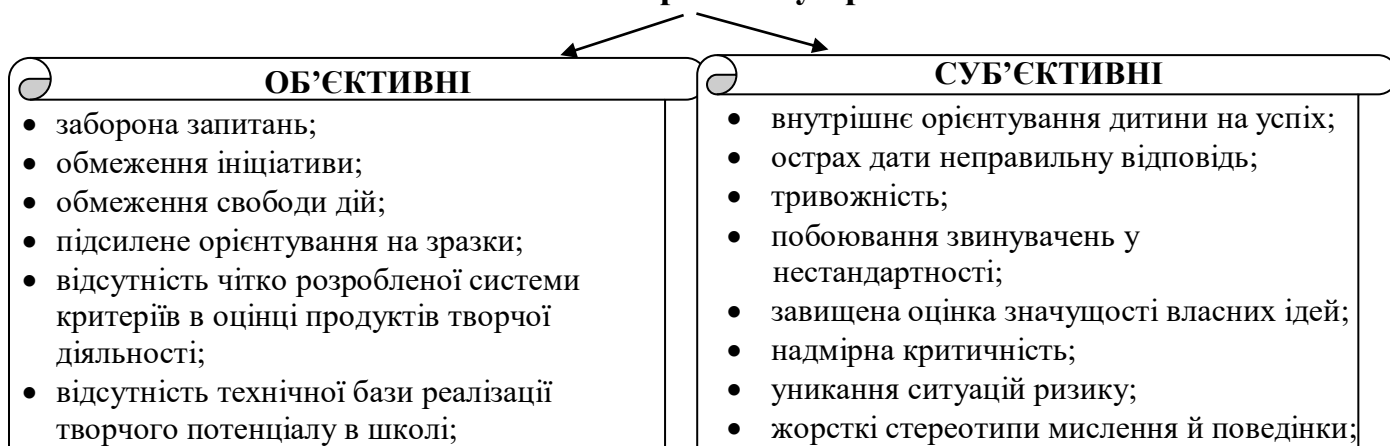


Рис. 1.3. Гальмівні чинники розвитку креативного мислення (за даними опрацьованих джерел)

Чинники, що сприяють розвитку креативного мислення та гальмують його, описані в роботах В.А.Левіна, Н.С.Лейтеса, О.М.Матюшкіна, Я.О.Пономарьова, А.С.Полякової, Н.В.Рождественської, В.І.Фадєєва, О.Л.Яковлевої, П.Торранса [160],[162],[195-197],[251],[255],[291],[338],[383],[411] та узагальнені нами.

Отже, на сьогодні накопичений значний масив даних, який доводить роль біологічних, психічних та соціальних чинників у спонтанному прояві та формуванні креативного мислення: виділено особливі креативогенні особистісні утворення, якості когнітивних процесів і принципи мозкової саморегуляції. Питання про переваги зовнішньої або внутрішньої детермінації цього явища залишається дискусійним. Єдиним шляхом його розв'язання є реалізація цілісного, системного підходу до проблеми детермінант креативності, найбільш яскраво реалізованого у працях К. Урбана, Р.Стернберга та інших авторів, про які йшла мова у розділі 1.2

Зокрема, виходячи із запропонованої моделі “4П”. К.Урбана, можливо виділити як чинники макрооточення, так і мікроекономічні чинники, які визначають наявність та спектр проблем, що мають розв'язуватися творчо, впливають на особистість, її творчий та когнітивний розвиток, на внутрішні та зовнішні процеси, що сприяють або протидіють креативності [334]. Згідно інвестиційної теорії Р.Стернберга для прояву творчості необхідним є наявність шести шести основних факторів, серед яких і оточення (середовище), яке підтримує та нагороджує творчі ідеї. Без підтримки середовища навіть за наявності всіх внутрішніх ресурсів творчі здібності можуть так і не проявитися. Р.Стернберг підкреслює взаємозв'язок та взаємозумовленість виділених чинників, серед яких, наприклад, можлива

компенсація, коли сила якогось одного чинника (наприклад, мотивація) компенсує слабкість іншого (наприклад, середовища) [406-407].

Спроби системного підходу до визначення провідних детермінант креативності представлені також у роботах В.С.Бажанюк, Л.Б.Єрмолаєвої-Томіної, В.Д.Корольова, О.Л.Музики, В.І.Фадєєва, Д.Треффінгер та ін. [21],[118],[144],[220-221],[338],[409].

Л.Б.Єрмолаєва-Томіна об'єднала чинники креативності в три найбільш загальні групи: природні задатки й індивідуальні особливості, які визначають формування креативної особистості; всі форми впливу соціального середовища на розвиток та вияв творчих здібностей; залежність розвитку креативності від характеру і структур діяльності. Ґрунтовне дослідження Л.Б.Єрмолаєвої-Томіної показало, що в складній взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників неможливо виділити один як "провідний" або "генеральний", однак дослідниця вважає, що творче мислення дорослих детермінується, в першу чергу, внутрішніми передумовами, які специфічно організовані та структуровані (високий рівень індикаторів когнітивної сфери, специфічний профіль особистості, психофізіологічні особистості та комплекс первинних властивостей та рис) та які роблять людину відносно незалежною від зовнішніх умов виховання, від характеру стимулу й діяльності [118].

В.С.Бажанюк акцентує увагу на системності забезпечення цілого комплексу зовнішніх та внутрішніх чинників формування творчо обдарованої, креативної особистості студентів, до яких вона відносить: фізичне здоров'я і витривалість; силу характеру; духовні якості; академічну освіту; сприятливі сімейні умови; матеріальний добробут; суспільну підтримку юного обдарування. В.С.Бажанюк пропонує тренінгову програму щодо надання допомоги педагогам та психологам у своєчасному виявленні потенціальної обдарованості студентів, добору та реалізації креативних методів навчання (розпізнання креативних осіб, засоби розвитку наукового мислення, практичного інтелекту, формування мотивації прагнення досягти цілей тощо). Але заявлена комплексність у даному підході перетворюється в звичайний перелік значущих, з точки зору авторки, чинників [21].

Подібну спробу системного аналізу чинників креативності молодших школярів здійснив В.І.Фадєєв, який розглянув низку внутрішніх (вікові та індивідуальні) та зовнішніх (соціальні та педагогічні) чинників. Попри представленість у роботі ієрархізованого впорядкування даних чинників, сумнів викликає певне спрощення проблематики внутрішніх чинників як новоутворень віку, які, на нашу думку, не відображають повною мірою психологічні аспекти полідетермінованості креативності молодших школярів [338-339].

Дослідження співвідношення та сили впливу чинників креативності в окремих вікових періодах досліджувалося експериментально Д.Б.Богоявленською (інтелект та мотивація) [36]; М.С.Єгоровою (генотипові та середовищні фактори) [115]; Л.Б.Єрмолаєвою-Томіною (соціальні, психологічні та нейрофізіологічні чинники) [118]; К.Перлет, В.Сієрвальдом (особистісні характеристики та фактори оточення) [350] та ін.

Найбільш послідовно комплексність вивчення детермінант креативності (творчих здібностей) представлено в концепціях обдарованості, детальний огляд яких подано О.І.Щеблановою [375-376] та висвітлено нами у розділі 1.2. Найважливіше положення сучасної психології обдарованості полягає в тому, що розвиток її не може розглядатися поза взаємодії особистості та її соціального оточення [375],[376],[395],[401],[402],[404].

Підсумовуючи, зазначимо: у сучасній психології існує широка варіативність поглядів на чинники творчої активності, креативності, обдарованості, які дали нам можливість побудувати схему системної детермінації креативного мислення, один з можливих варіантів якої представлено на рис.1.2.

Ми фіксуємо недостатність дослідження онтогенетичних аспектів детермінації креативності мислення, неможливість виділення окремих і навіть комплексу чинників, які діють на всіх етапах вікового розвитку конгруентно та незмінно. Мають існувати суттєві відмінності та специфічні особливості змісту та співвідношення внутрішніх-зовнішніх, об'єктивних-суб'єктивних та інших чинників формування креативного мислення в різні сензитивні періоди його розвитку в онтогенезі.

Тому для нашої проблеми надзвичайно важливою є ідея С.Л.Рубінштейна про внутрішнє опосередкування зовнішніх впливів. Будь-який вплив розглядається С.Л.Рубінштейном як взаємодія, у якій ефект зовнішніх впливів з необхідністю коригується внутрішніми умовами. Таке розуміння детермінації креативної поведінки дозволяє говорити про те, що визначальними чинниками можуть виступати внутрішні явища. Важливим є акцентування уваги на тому, що внутрішнє є активним, вибірковим відносно до зовнішніх впливів у відповідності до власних закономірностей і логіки. С.Л.Рубінштейн зазначав, що чим вищим є рівень психічної організації, тим складнішим і багатограннішим є взаємодія зовнішнього і внутрішнього, тим активніше перетворюються зовнішні впливи [298].

Більш ґрунтовно ця ідея С.Л.Рубінштейна розвинута Б.Ф.Ломовим, який розкриває детермінацію з позиції системного підходу, що дозволяє розглядати психічні явища як «складні, багатовимірні, багаторівневі і динамічні» [171,298]. Системоутворюючими чинниками, на думку Б.Ф.Ломова, можуть виступати мотиви, цілі, задачі, настанови, емоційні стани, особистісні відношення. Указані типи детермінантів взаємопов'язані, утворюють багаторівневу систему. Співвідношення між різними формами детермінантів рухливе: те, що в одних випадках або періодах розвитку виступає в ролі передумови, в інших може виявитися фактором або опосередковуючою ланкою. В онтогенезі відбувається закономірна зміна, рекомбінація системи детермінантів, у тому числі системи чинників розвитку креативного мислення в онтогенезі. Концепція рекомбінації системи детермінантів Б.Ф.Ломова та положення про відповідність типів розвитку (організмного, індивідуального, особистісного) певним типам детермінації поведінки (біопсихічному, соціопсихічному) та віковим етапам розвитку, про що стверджували О.М.Ткаченко [326] та П.А.М'ясоїд [223], дозволяє обговорювати питання специфічності чинників креативного мислення в юнацькому віці, коли провідну роль починають відігравати внутрішні, суб'єктивні чинники як вияв суб'єктивної активності людини на шляху до творчої самореалізації, у тому числі професійної.

Виходячи із закономірностей особистісного розвитку в онтогенезі, визначених Л.С.Виготським, Д.Б.Ельконіним, Г.С.Костюком, С.Л.Рубінштейном та рекомбінації

системи його детермінант Б.Ф.Ломова, креативність у період юнацького віку можливо розглядати як суб'єктивну детермінанту психічного розвитку, як системоутворюючий фактор зростання творчої (у тому числі професійної) активності людини [67],[149],[172]. Креативне мислення з певного етапу розвитку починає виступати як специфічний внутрішній чинник розвитку, складової системи детермінант, який істотно та незворотно призводить до зміни напрямку й характеру особистісного розвитку. Виконуючи перетворюючу функцію у розвитку, креативність виступає як його функціональний орган, тобто набуває породжуючих можливостей і розвиваючого креативність, системно-перетворюючого впливу на структуру та генезис особистісно-професійного розвитку майбутнього спеціаліста, стимулюючи розгортання його можливостей, перспектив та потенцій.

Аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми детермінації в психології [3],[149],[172],[298] дозволяє розглядати розвиток креативного мислення особистості як процес, що детермінується переважно соціальними впливами, роль яких слабшає по мірі розвитку; і особистісно-ціннісною детермінацією, роль якої в онтогенезі поступово зростає (рекомбінація детермінант). Соціальна та особистісна (внутрішня) детермінанти перебувають у постійній взаємодії та взаємообумовлюючих зв'язках, центром яких є особистість, що розвивається. Провідні детермінанти розвитку креативного мислення майбутнього професіонала є високого ступеня інтегративності синтезом різноманітних чинників, системоутворюючими «модераторами» якого є рівень професійно-особистісного розвитку (самодетермінація) та «креативно» збагачене освітнє середовище ВНЗ. Це положення, як результат узагальнення процесу теоретичного вивчення проблеми, було покладено в основу експериментального дослідження чинників креативного мислення майбутніх практичних психологів.

1.4. Креативне мислення практичних психологів як чинник становлення професіоналізму

Принцип сходження від загального до конкретного передбачав поступову конкретизацію конструкта „Детермінанти креативного мислення в онтогенезі” в

напрямку визначення чинників розвитку професіоналізму; чинників становлення професійного креативного мислення як його інваріанта; чинників формування креативного мислення практичного психолога як суб'єкта комунікативно–діалогічної професійної діяльності.

Проблема формування професійної компетентності та процес особистісно-професійного становлення практичних психологів останнім часом привертає пильну увагу дослідників. Різні аспекти цієї проблеми, зокрема основні проблематики підготовки практичних психологів як суб'єктів творчої діяльності, представлені у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4.

Основні проблематики підготовки практичних психологів як суб'єктів творчої діяльності

Зміст	Автори
Вивчення ефективних шляхів організації процесу професійного становлення майбутніх психологів	М.В.Бадалова, М.Р.Бітянова, М.І.Дунаєва, І.В.Дубровіна, Н.Л.Коломенський, Г.Ю.Любімова, С.Д.Максименко, І.А.Мартинюк, Г.К.Радчук, О.О.Сапогова та ін.
Визначення критеріїв оцінювання професіоналізму практичних психологів, відповідності загальним вимогам діяльності	Г.С.Абрамова, А.А.Деркач, Р.В.Овчарова, В.Д.Потапова, О.О.Сапогова та ін.
Дослідження особливостей та характеристик професійного мислення психологів; їх особистісних властивостей, спеціальних здібностей; структури професійної свідомості та образу Я	Н.А.Амінов, Г.М.Белокрилова, Н.П.Локалова, М.В.Молоканов, Н.І.Пов'якель; Н.В.Бачманова, М.В.Бадалова, Р.М.Бітянова, І.А.Мартинюк, Р.В.Овчарова, В.Г.Панок, Н.В.Чепелєва; М.І.Дунаєва, Н.Б.Завініченко, В.Д.Потапова, Н.М.Токарева
З'ясування термінологічного змісту та сутність понять «професійна майстерність практичних психологів», їх «професійна компетентність», «професійне мислення», «професійна свідомість»	Г.С.Абрамова, І.А.Дубровіна, М.І.Дунаєва, Н.І.Пов'якель, О.Є.Сапогова та ін.
Вивчення напрямків, методів та засобів формування й розвитку професіоналізму практичних психологів	Р.М.Бітянова, П.П.Горностай, М.І.Дунаєва, Л.М.Зінченко, Н.Л.Коломенський, Г.Ю.Любімова, С.Д.Максименко, І.А.Мартинюк, М.Р.Мінігалієва, Н.М.Токарева, Н.І.Пов'якель

Багаторічна увага до різноманітних аспектів підготовки практичних психологів підготувала можливість постановки проблеми сутності креативного мислення як професійно значущої властивості особистості майбутніх психологів, закономірностей та чинників її розвитку та формування в процесі навчання у ВНЗ. Важливо те, що останнім часом все частіше мова йде про необхідність цілісного, системного підходу до підготовки практичних психологів та нагальність створення:

1) *моделі професійної діяльності* психолога як комплексу взаємопов'язаних діяльностей, для здійснення яких необхідні професійні знання, уміння, навички та професійно важливі якості. Цьому питанню приділяли увагу: Г.С.Абрамова [1], А.Ф.Ануфрієв [11], В.М.Гладкова [76], С.В.Єфімова [121], І.А.Мартинок [193], О.І.Мешко [203], В.Г.Панок [145], О.П.Пісоцький [240], Г.К.Радчук [281], Т.С.Яценко [387] та ін.; 2) *моделі структури особистості* практичного психолога, основи для якої закладено в працях: О.Ф.Бондаренка [41], Р.В.Овчарової [228], В.Д.Потапової [262], В.Г.Панка [235], Г.К.Радчука [282] та ін.; 3) *моделі фахівця* у галузі практичної психології, означеної у працях М.В.Бадалової [17], В.А.Іванникова [123], С.Д.Максименка [190], Н.І.Пов'якель [243], Н.В.Чепелевої [358] та ін. Системний підхід до формування творчої особистості практичного психолога, спроби цілісного розв'язання важливих аспектів професійного становлення майбутнього фахівця системи «людина-людина» представлені в роботах Г.С.Абрамової [1], Р.М.Бітянкової [31], П.П.Горностай [83], В.М.Гладкової [76], Н.Л.Коломінського [143], В.Г.Панка [145], В.Д.Потапової [263], Р.В.Овчарової [228], Н.В.Чепелевої [358] та інших дослідників.

Розглядаючи індивідуально-професійну діяльність психолога як *професійно-діяльнісну* систему, В.М.Гладкова виділяє в ній такі *структурні компоненти*, як когнітивний, соціально-перцептивний, антиципаційний, гностичний, проектувальний, консультаційний, корекційний, комунікативний та ін. Зазначені функціональні компоненти побудовані за принципом кумулятивної шкали, умовою реалізації якої є креативність, яка присутня в усіх професійних компонентах професійно-діяльнісної системи практичного психолога [76].

У дослідженні В.Д.Потапової у структурі *психологічних механізмів єдиної функціональної системи* майбутніх психологів креативна сфера виділена як рівнозначна іншим складовим: когнітивній, емотивній тощо [264].

Цілісну *системно-структурну програму* цільової підготовки психологів (розвиток інтелектуальної, духовної й рефлексивної сфер), що забезпечують їх особистісно-професійний потенціал та професійний рівень, розробляє Н.Б.Завініченко [102-104].

Дві підсистеми спеціальних якостей психолога виділено М.В.Бадаловою: перша обумовлює ефективну професійну діяльність (рефлексивність, соціально-перцептивні здібності, висока емпатія, інтелектуальність, творчість, гнучкість поведінки, конформізм, здатність до надситуативності), друга - ефективний особистісно-професійний розвиток (сукупність явлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, наявність професійно значущих особистісних якостей, визначення способів їх розвитку і корекції [17],[19].

У підґрунтя моделі особистості психолога практика В.Г.Панок поклав три виміри: вимір взаємодії суб'єкта з довкіллям; вимір структурної організації; вимір часу, що дозволило побудувати системне бачення особистості психолога. Ним також розроблені рівні підготовки практичного психолога (соціокультурної детермінації, структурної організації суб'єкта, розвитку суб'єкта діяльності), які включають взаємодію з середовищем, вікові аспекти, когнітивні, операціональні, мотиваційні підструктури [235].

Модель особистості й професійної діяльності психолога освіти, розроблена Р.В.Овчаровою, містить три групи основних особистісних якостей психолога, три основні складові в структурі професійної діяльності (мотиваційно-орієнтувальна, виконавча, контрольно-оцінна), на основі яких виділено три компоненти моделі професійної діяльності: професійні знання, професійні уміння, професійно важливі якості, кожен з яких визначений у напрямках діяльності на себе, на дітей, на дорослих, на процес [228].

Модель фахівця у галузі практичної психології розроблено Н.І.Пов'якель. Вона включає професійно важливі особистісні риси і якості (емпатичність, асертивність тощо), професійно-важливі соціально-когнітивні й комунікативні уміння (встановлення соціального контакту, здатність до навіювання тощо), професійно-важливі якості й властивості (гнучкість, пластичність, динамічність мислення тощо), психофізіологічні властивості (сила нервової системи), авторські, проєктивні та організаторські здібності, як істотні компоненти моделі практичного психолога [243],[247].

У структурі особистості психолога багато дослідників намагаються виокремити певні групи основних якостей, які так чи інакше співвідносяться з виділеними А.К.Марковою інтегральними характеристиками в структурі особистості професіонала: професійна самосвідомість спеціаліста; індивідуальний стиль діяльності та спілкування; творчий потенціал, тобто комплекс унікальних здібностей особистості, у тому числі креативних, який дозволяє вирішувати професійні задачі на нестандартному рівні [192].

У багатьох існуючих на сьогоднішній день системних підходах до визначення сукупності професійно значущих якостей, підструктур особистості, спеціальних здібностей, які забезпечують здатність до ефективної, творчої професійної діяльності, креативність (креативне мислення) представлена як обов'язковий компонент або критерій різноманітних особистісно-професійних блоків, підструктур, компонентів [76],[148],[228],[262],[304]. Наприклад, як характеристика професійного мислення та професійної компетентності у працях М.В.Бадалової, Н.І.Пов'якель та ін.; як критерій професійної придатності у А.К.Маркової, Р.В.Овчарової, Н.В.Чепелевої та ін.; як складова кваліфікованої професійної свідомості у Н.Б.Завініченко, О.О.Сапогової; як одна з особистісно та професійно важливих якостей психолога у М.В.Бадалової М.В., Н.І.Дунаєвої, Л.В.Мови, Р.В.Овчарової, Н.І.Пов'якель, В.Г.Панка, В.Д.Потапової, О.О.Сапогової, Н.В.Чепелевої та ін..

Аналіз усіх вищезгаданих досліджень із проблеми підготовки практичних психологів дозволяє зробити декілька зауважень, суттєвих для нашої проблематики: 1) всі підходи по-різному визначають місце та роль феномена креативності в діяльності та особистості психолога (як структурно, так і функціонально); 2) імпліцитно всі спроби моделювання професійної діяльності та особистості практичного психолога можна розглядати як шляхи визначення умов та чинників професіоналізації; оскільки креативність є загальним інваріантом професіоналізму, та опосередковано - як шляхи умов та чинників розвитку креативного мислення студентів; 3) погляди на креативність практичного психолога несуть на собі відбиток усіх тих сумнівів та варіацій думок, що існують у поглядах на феномен креативності взагалі.

Теоретико–методологічний аналіз даної проблеми вимагав поступового логічного виведення та цілісного обґрунтування особливостей детермінації процесу становлення професіоналізму діяльності практичного психолога та професіоналізму його особистості, місця, ролі та функції у цих процесах креативності та креативного мислення. Важливим у контексті такого підходу є виділення дослідниками якісних рівнів здійснення професійної діяльності, які, на нашу думку, можуть бути екстрапольовані на початковий етап професіоналізації студента–майбутнього психолога та визначати напрямки, критерії та орієнтири креативно розвиваючих технологій навчально–виховного процесу у ВНЗ (дивись таблицю 1.5).

Таблиця 1.5

Рівні здійснення професійної діяльності практичного психолога

Рівні	Автори
Стимульно-продуктивний, евристичний, креативний	Б.Д. Богоявленська
Базовий, оптимальний, творчий, дослідницький	Н.В.Кузьміна, А.В.Морозов, Д.Н.Чернишевський, О.Р. Черноусова
Копіювання чужих взірців, діяльність на власний розсуд, творче здійснення діяльності	Р.В. Овчарова
Рецептурний, алгоритмічний, стратегічний (практично-ситуативний, аналітичний, синтетичний)	П.П.Горностай

Поступовий рух до рівня творчої діяльності продовжується протягом усіх етапів професіоналізації, у тому числі під час навчання у ВНЗ, коли відбувається становлення майбутнього психолога як суб'єкта професійної діяльності. Ми припустили, що адекватне та цілісне впровадження сприятливих середовищних умов у вигляді впровадження особливих технологій навчання студентів (комплексної програми розвитку креативного мислення) може суттєво прискорити формування професійного креативного мислення та перехід від рецептурно-алгоритмічного до стратегічного рівнів реалізації навчально-професійної діяльності психологів.

Доведення даного припущення базувалося на методологічному положенні О.М.Ткаченка, згідно якого принцип детермінації через принцип відображення поглиблюється у принципі єдності особистості й діяльності, який проливає світло на сам механізм детермінації психічних явищ і в нашому випадку покликаний відповісти на питання: як детермінується креативне мислення майбутнього

практичного психолога [326]? Оскільки феномен креативного мислення досліджується нами стосовно юнацького віку, важливим з методологічної точки зору є те, що при визначенні рушійних сил якісних модифікацій цього явища принцип єдності психіки й діяльності перетворюється в принцип розвитку.

Детермінація креативної поведінки, зв'язок свідомості і творчої діяльності об'єктивно виявляється й реалізується в процесі розвитку креативності в онтогенезі. У цьому знаходить вираз реальний взаємозв'язок принципів розвитку й детермінізму, на що звертав увагу Г.С.Костюк. Відповідно до принципу розвитку як творення суспільно історичного досвіду слід пов'язувати процеси розвитку особистості з креативним мисленням з її творчою (ігровою, навчальною, трудовою) діяльністю [149].

Вузловим для дослідження проблеми творчої поведінки людини (конкретного професіонала зокрема) ми вважаємо обґрунтовані В.О.Моляко положення про наскрізну роль творчості в усьому процесі підготовки й діяльності фахівців (підготовкою до творчої діяльності на різних вікових та професійних етапах), положення про етап професіоналізації – становлення молодого спеціаліста – як вузловий момент у процесі розвитку творчої свідомості та творчої поведінки, положення про формування готовності до здійснення творчої діяльності, яке “вимагає систематичного творчого тренінгу... у спеціально організованих процесах навчання” [210,3]. Загальна концепція В.О.Моляко, таким чином, орієнтує дослідника, науковця, викладача на те, що творчість має стати нормою професійної діяльності та підготовки до неї: кожен фахівець має бути творчим фахівцем, особистістю з розвиненим креативним мисленням.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень дозволяє визначити, що спільним для них є положення, згідно якого креативне мислення виступає як сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують *продуктивні перетворення в діяльності особистості*.

Важливим в аспекті подальшого аналізу підготовки до професійної діяльності практичного психолога є визначення позиції щодо співвідношення творчості та діяльності, творчості та креативності, представлених у працях В.М.Дружиніна,

Л.Б.Ермолаєвої-Томіної, С.В.Максимової, О.Л.Музики, Я.О.Пономарьова, В.Н.Пушкіна [97],[116],[191],[220],[236],[279]. Основні з положень цих авторів наближають нас до розуміння креативного мислення як якості, що розвивається в онтогенезі в процесі включення в різні види діяльності, поєднується з провідними мотивами, функціонально закріплюється в структурі особистості й визначає тим самим творчий стиль самої діяльності. Проведений вище аналіз креативності як функціонального органу розвитку в контексті ідей рекомбінації системи детермінант дозволяє розглядати феномен креативності як системоутворюючий фактор розвитку особистості на етапі її професіоналізації. У випадку успішної реалізації людини як суб'єкта професійної діяльності креативність втілюється в процесі творчої реалізації та представляє її мотиваційно-потребову основу як суб'єктивна детермінанта творчості.

Початковий етап професіоналізації (зокрема, стадія професійного навчання від 15-19 до 16-23 років) трактується більшістю дослідників як ключовий, такий, що часто визначає весь хід подальшого життя людини.

Проблема професійного становлення особистості є відображенням більш загальної проблеми співвідношення особистості та професії в цілому. Парадигма цього співвідношення полягає у визнанні факту впливу професії на особистість та зміни особистості в процесі професійного становлення та є загальноприйнятою у вітчизняній психології, зокрема у працях К.А.Альбуханової-Славської, В.Т.Кудрявцева, В.Д. Шадрікова та ін. [2],[156],[363].

Отже *системний аналіз проблеми становлення майбутнього професіонала* унеможливорює аналіз креативного мислення поза складної структури взаємозв'язків із найбільш значущими компонентами та якостями особистості, оскільки особистісно-професійний розвиток має здійснюватися комплексно та різноаспектно, у тому числі за рахунок формування та розвитку базисних властивостей особистості. У сучасній психологічній праці та акмеології професіоналізму – це така властивість особистості, у якій інтегровані особистісні та діяльнісні сторони явища [89]. Серед “універсальних” властивостей та умінь, тобто акмеологічних інваріант професіоналізму, креативність, яка виявляється в спеціальних вміннях нестандартно,

але ефективно розв'язувати професійні задачі, перебуває в переліку загальних інваріант. Загальних, тобто практично повністю незалежних від професійної специфіки діяльності. Це означає, що у професіоналів високого рівня, незалежно від виду та специфіки професійної діяльності, креативність розвинена сильніше, ніж у інших спеціалістів. Це дозволяє стверджувати, що серед прогресивних змін особистісно-професійного розвитку важливе місце займає «підвищення креативності особистості» та «підвищення креативної діяльності» [368,67], а в структурі людини як суб'єкта професіоналізації та професійної діяльності, особливе місце належить «професійній креативності» як складовій підструктури професійних характеристик [353,92]. Конкретизація проблеми на шляху від загального до особливого полягає у визначенні механізмів, умов та чинників, які сприятимуть розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів як потенційних носіїв специфічних, особливих інваріантів професіоналізму, тобто таких, які відображають специфіку саме цього конкретного виду професійної діяльності.

М.І.Дунаєва зовнішніми умовами професійної діяльності психологів називає характер суспільно-політичних відносин, поглядів суспільства на умови та організацію професійної діяльності психолога та його підготовку, внутрішніми – певні психологічні властивості або схильність до професійної діяльності, мотивацію досягнення успіху, позитивний образ Я, когнітивну позицію щодо успіху або неуспіху, яка забезпечує контроль за ходом професійної ситуації; інтегративною психологічною детермінантою авторка вважає потребу в самоактуалізації, яка визначає рівень особистісної зрілості [99] .

Система поглядів психолога, оцінок, норм, знань та інтересів, ієрархія цінностей, ідеалів, переконань, соціальних настанов, творча професійно зорієнтована активність та креативність формуються у складній взаємодії різних чинників та умов особистісного, соціального й професійного життя. Чинниками ефективності творчої професіоналізації майбутніх психологів Л.В.Мова розглядає рівень самореалізації особистості [207]; важливість цілеспрямованої педагогічної стимуляції проявів креативних здібностей, середовищного впливу на особистість, що забезпечує комунікативне програмування креативних моделей поведінки,

підкреслюється в працях Н.І.Пов'якель, Н.М.Токаревої, С.Ф.Устименко [247],[267-268],[327].

М.В.Бадалова виокремлює такі чинники індивідуальної творчої продуктивності психолога, як загальний інтелект, що відповідає необхідному «інтелектуальному порогові», спеціальні здібності, адекватні специфіці діяльності, креативність і мотиваційну готовність до розв'язання професійних завдань, форми продуктивної пізнавальної активності [19].

Підкреслюючи значення навчання у ВНЗ як чинника професійного становлення психолога, Н.Л.Коломінський основними визначає такі аспекти, як особистісно-діяльнісна спрямованість змісту, методики й організації навчально-виховного процесу, концептуальна єдність і наступність змісту, форм і методів навчання, проблемно-методологічний, розвивальний характер викладання, теоретично обґрунтований прагматизм, індивідуалізація та диференціація навчального процесу, співробітництво викладачів зі студентами як колегами, суб'єкт-суб'єктні стосунки [143].

Вочевидь проблема чинників становлення професіоналізму майбутніх психологів далека від вирішення, оскільки в дослідженнях не розмежовано чітко та не визначено різнобічно внутрішні та зовнішні, суб'єктивні та об'єктивні умови, передумови, чинники, детермінанти. Відносно змісту останніх теж немає узгоджених, однозначних варіантів. Спираючись на особливості детермінації креативного мислення в онтогенезі у ранній дорослості, розглянуті у попередній главі 1.3, а також на розглянуті у главі 1.1 специфічні характеристики та особливості феномена креативного мислення, ми наступним чином розмежуємо умови та чинники його формування у майбутніх психологів. Під умовами розвитку креативного мислення ми розуміємо значущі обставини, від яких залежить формування його високого рівня. Фактори, чинники формування креативного мислення - це основні причини, які носять характер рушійних сил, головні детермінанти розвитку творчої особистості. Умови мають скоріше об'єктивний характер відносно до майбутнього професіонала, у той час як більшість чинників його креативності суб'єктивні. Більш того, коли мова йде про особистісно-

професійний розвиток, чинники можуть бути тільки суб'єктивними (мотиви, спрямованість, компетентність), а також суб'єктивно-об'єктивними, пов'язаними в першу чергу з організацією навчання як професійно значущого, креативогенного середовища та взаємодій у ньому. Таким чином, вони мають різну силу і ступінь значущості як в онтогенезі, так і на різних етапах становлення й розвитку професіоналізму.

Неможливість визначення закономірностей та чинників розвитку креативного мислення як базового компонента професійної діяльності поза загальним контекстом розвитку особистості майбутнього спеціаліста визначає необхідність реалізації системного та особистісно-діяльнісного підходів до вивчення складних взаємозумовлюючих чинників, умов, передумов феномена професійного креативного мислення психологів. Визначення суб'єктивного компонента системи чинників розвитку креативного мислення та створення відповідної професіограми було початком та передумовою визначення суб'єктивно-об'єктивних чинників, зокрема ролі розвивального творчо стимулюючого середовища ВНЗ у формуванні професійно зорієнтованого креативного мислення психологів. Обидва з цих аспектів підлягали експериментальній перевірці.

Аналіз нових систем професійної психолого-педагогічної підготовки психологів показує, що їх ядром є сукупність психологічних конструктів, найбільш загальним серед яких є особистість. Професійна підготовка психологів будується, зазвичай, орієнтуючись на описово нормативну модель особистості та діяльності фахівця, на основі якої формулюються вимоги до змісту професійної підготовки психолога, як зазначає В.Г.Панок [235]. Важко заперечувати, що, по-перше, соціальна практика ставить до психолога досить численні й суперечливі вимоги, які принципово не можуть бути одночасно подані в певній описово-нормативній моделі особистості та діяльності фахівця, а по-друге, сама специфіка професійної діяльності практичного психолога передбачає творчий контекст, креативність як системоутворюючий фактор розв'язання завжди нестандартних, нетривіальних завдань, що закономірно постають у процесі діагностичної, консультативної, корекційної роботи.

У комунікативному плані професія психолога – це класичний приклад соціальної спеціальності, яка потребує інтерперсональних здібностей, що забезпечують успішну взаємодію між людьми, розуміння людей і ефективний вплив на них, встановлення контактів, організацію суспільної діяльності [29]. Виходячи з цього, сутність креативного мислення практичного психолога можна розглядати або як один із варіантів професійної креативності - загальної інваріанти будь-якої творчої професійної діяльності, або як специфічний різновид соціальної креативності (якщо взагалі доречно розглядати питання про види креативності як схожі між собою процеси), або як характеристику професійного мислення практичного психолога. Зрозуміло, що насправді альтернатива “або-або” недоцільна, оскільки для професійного психолога пізнаваною сферою є не річ, а інша людина – суб’єкт; професійна свідомість є системою, яка є інтерсуб’єктною за своєю природою. Інтерес дослідників до таких явищ як соціальне мислення, соціальний інтелект, психологічне мислення, професійне мислення, соціальна креативність постійно зростає [2],[63],[245],[294]. Спільним для них є пошук специфічних характеристик творчого мислення, яке реалізується в ситуації міжособистісних відносин.

Креативне мислення, за визначенням О.І.Власової, є соціальним за своїм характером, що дозволяє інтерпретувати його сутність як соціальну креативність [63]. Але є, на нашу думку, і специфічна феноменологія соціальної креативності психолога–професіонала, значуща для розуміння детермінант творчого мислення та особливостей його формування в майбутніх спеціалістів, у якій поєднується два різнорівневих параметри креативності за характером її прояву: один виявляється на рівні професійної креативності як багатофакторного психічного новоутворення, інший – як обов’язкова складова структури процесу творчого мислення. Перший характеризується способом зв’язку майбутнього спеціаліста як креативної особистості зі змістом предметних задач і об’єднує пізнавально–пошукову активність та ініціативу студента, другий – механізмами творчого процесу, домінуючими когнітивними рівнями рішення творчих задач та перетворення проблемних ситуацій.

Саме тому, формування креативного мислення майбутніх психологів не може базуватися на інформаційно-продуктивній моделі навчання як пред’явлення системи

формалізованих академічних знань. Виходячи з єдності пізнавальних та мотиваційних характеристик креативності, навчальні дії мають адекватно й повно відображувати всі структурні компоненти особистості (мотиви, потреби, пізнавальні процеси, характер та ін.), а також предметний зміст і специфічні особливості професійної діяльності практичного психолога.

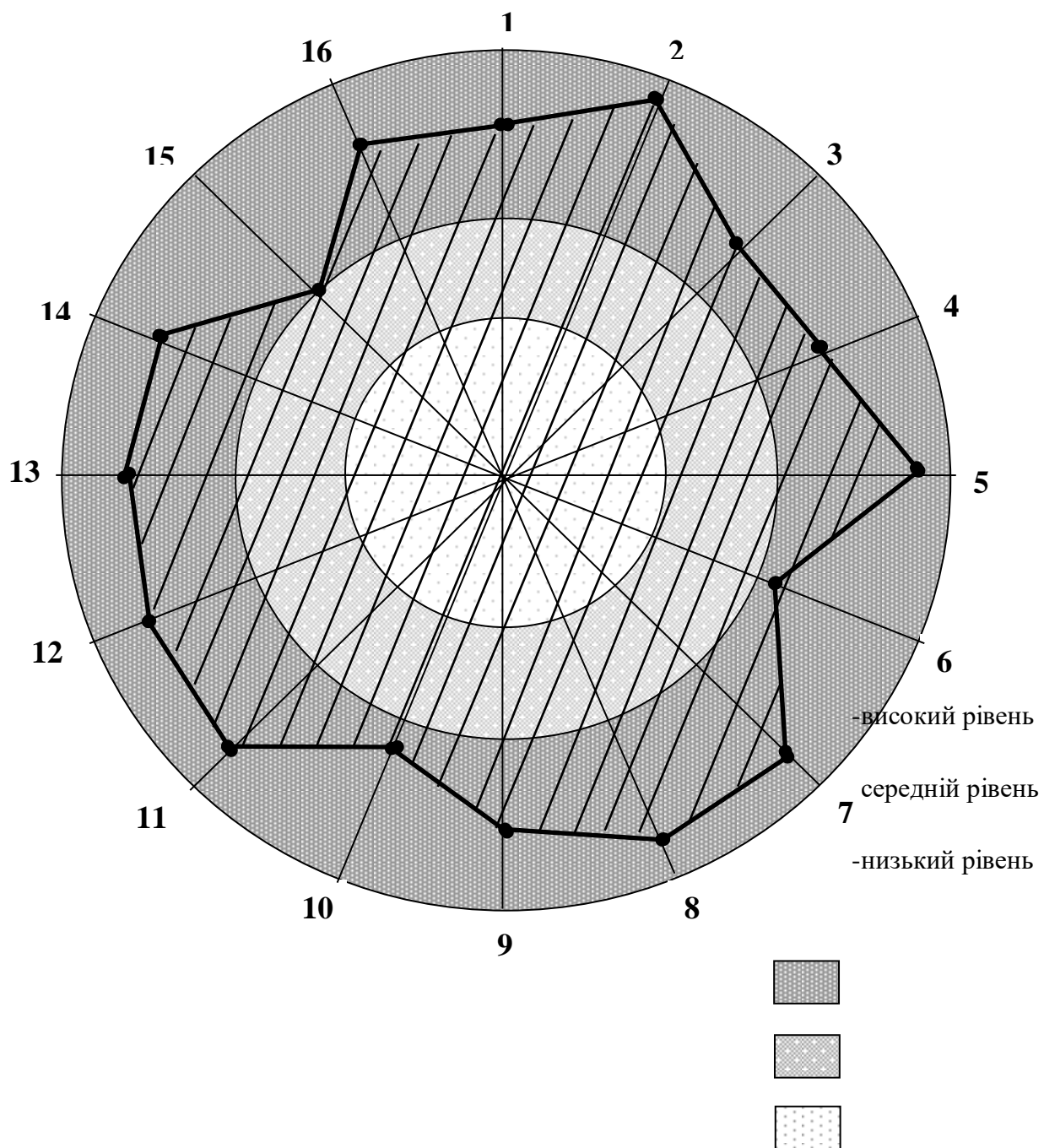
З позиції творчого підходу остання на етапі навчання втілюється у формуванні нестандартних підходів до вирішення проблем, оригінальних поєднань відомих методів, форм, прийомів майбутньої професійної діяльності, ефективної актуалізації життєвого досвіду міжособистісної взаємодії, імпровізації на основі знань та інтуїції, умінні бачити “вир варіантів” розв’язання однієї проблеми, умінні творчо трансформувати, екстраполювати методичні рекомендації, теоретичні положення в конкретні характеристики подій, ситуацій, вчинки тощо.

Когнітивні характеристики креативного мислення майбутнього психолога як суб’єкта творчої професійної діяльності та чинники його формування неможливо зрозуміти поза загальним контекстом розвитку особистості. Ніяке поєднання когнітивних характеристик не вичерпує особистість як ціле, тим більше на етапі професіоналізації, який пов’язаний з формуванням мотивів професійної діяльності, структури професійних здібностей, знань, умінь та навичок.

Отже, в професійній діяльності психолога роль креативного мислення як її системоутворюючого чинника визначається тим, що вона: домінує в особистісній структурі продуктивного мислення психолога загалом порівняно з рештою компонентів; інтенсифікується перед інсайтним відкриттям шляху розв’язання консультативних, прогностичних, корекційних та інших професійних задач; забезпечує не тільки когнітивно-змістове розв’язання проблемних завдань, а й рефлексивне, метакогнітивно змістове подолання конфліктності творчого пошуку, що виникає у практичного психолога.

Саме тому, реалізуючи комплексний підхід до вивчення феномена креативного мислення, ми створили професіограму практичного психолога (у контексті проблеми чинників креативного мислення). При її створенні ми орієнтувалися на виявлення багатоаспектності, багатофакторності, різномірності онтологічних детермінант та їх

складових. У запропонованій професіограмі когнітивних, особистісних, мотиваційних складових професійно-діяльнісної системи психолога (рисунок 1.4) ми підходили до вивчення об'єкта як складноорганізованого цілого, яке складається із взаємопов'язаних елементів.



Примітки: 1 – вербальна швидкість; 2 – вербальна гнучкість;
3 – вербальна оригінальність; 4 – невербальна швидкість;

5 – невербальна гнучкість; 6 – невербальна оригінальність;
 7 – невербальна розробленість; 8 – особистісна креативність;
 9 – внутрішня мотивація; 10 – синтетичний тип мислення;
 11 – рівень інтелектуального розвитку; 12 – компетенція у вирішенні професійних задач; 13 – емпатія; 14 – комунікативні здібності;
 15 – самооцінка; 16 – рівень вирішення професійних задач.

Рис.1.4 Професіограма практичного психолога

Принцип системності дослідження суб'єктивних чинників креативного мислення втілюється в комплексному вивченні взаємодії та взаємозв'язку таких складових соціально психоіндивідуальних властивостей професіонала, як: здатність до емпатії, комунікативні уміння та якості, емоційність; почуття гумору, оригінальність, уява, інтуїція, синтетичність, гнучкість, швидкість мислення як особливості дивергентного, метафоричного мислення; рівень інтелектуального розвитку як вияв конвергентного мислення; внутрішня мотивація оволодіння професійними знаннями, допитливість, творче ставлення до роботи, як рівень мотиваційно-потребової активності подолання протиріч саморозвитку; професійна свідомість та самооцінка, навчально-професійна компетентність як базові складові потенціалу професіонала. Зміст та структура визначених складових базувалися на детальному вивченні професійно значущих якостей, спеціальних здібностей та характеристик психолога, визначених у сучасних дослідженнях (зокрема, К.К.Платонова)[241], а також на визначених у попередньому аналізі сутнісних взаємозв'язках креативного мислення з системою особистісних та когнітивних властивостей, специфікою та рівнями здійснення професійної діяльності.

Системне бачення внутрішніх чинників творчої професійної діяльності та підготовки майбутнього психолога з креативним мисленням неможливе без визначення особливостей “Я-концепції”, образу Я та *самооцінки* суб'єкта професійного навчання. Важливими складовими професійних умінь психолога (поряд з гностичними, проектувальними, організаторськими, комунікативними та ін.) є *рефлексивні* (самоаналіз власної особистості, діяльності і спілкування) та *оцінні* (аналіз дії суб'єктів діяльності) [228]. Важливою детермінантою професійного становлення є уявлення майбутнього психолога про себе, що підкреслюється в теорії “конгруентності Я-концепції і професії” Д.Сьюлера та експериментально доведено в

дослідженнях Т.М.Буякас, Н.Б.Завініченко, Г.Ю.Любимової, Н.М.Токаревої [51],[104],[177],[277] та ін. Професійна діяльність буде успішною тільки тоді, коли отримає особистісний відтінок, набуде властивості відображувати й втілювати себе через особистість. Сформована “Я-концепція”, адекватна самооцінка та ідентифікація студента в професійному самовизначенні (конгруентність образу Я та образу професіонала) є базовими чинниками формування єдиного ціннісно-смыслового простору суб’єкта професійного навчання, тим мотиваційним ядром, з якого буде виходити вся свідома регуляція професійного становлення креативного мислення та загалом творчої активності майбутнього психолога.

Проблема професійної *компетенції* сучасного фахівця з практичної психології (як когнітивно-операційного чинника) розглядається інтенсивно та різноаспектно у працях Г.С.Абрамової, О.Ф.Бондаренка, Т.М.Буякас, І.В.Дубровіної, Р.В.Овчарової, Н.І.Пов’якель, В.Г.Панка [1],[41],[51],[228],[235],[245], [265] та визначається як інтегральна характеристика, що уможливорює визначення рівня підготовленості (в тому числі академічної) та здатність успішно вирішувати професійні завдання, що є визначальним чинником творчої самореалізації в професійній діяльності [245]. Водночас креативність є одним із чинників набуття професійної компетенції (зокрема, прояв творчої зацікавленості, гнучкості та швидкості мислення, пошук нових, нетривіальних засобів та технологій мислення тощо) [244]. У багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідженнях підкреслюється, що детермінантами професіоналізму практичних психологів є професійна освіченість і професійний досвід, які описуються як сукупність знань, умінь, навичок, операціональних структур, які формуються під впливом алгоритму діяльності та описуються через часові, рухові, просторові характеристики; як набір подій або технік «життя людини»; як системотворчий чинник у структурі особистості, що визначає її суб’єктивні презентації та репрезентації [цит.за 288].

Н.І.Пов’якель визначає специфічні особливості професійної компетенції в практичній психології (творчий характер професійної діяльності, поліваріативність умов вирішення професійно-психологічних задач, інтегративний характер процесів та результатів творчої діяльності тощо), які виступають «не тільки мірилом

професіоналізму у виконанні професійних обов'язків, а й мірилом професійності забезпечуючих процесів професійної діяльності, визначаючим фактором успішності реалізації пізнавальних, соціальних, професійно-важливих функцій фахівця» [245].

У нашій професіограмі ця підструктура досвіду розглядається як результат перших етапів професіоналізації, що забезпечує теоретичні та практичні знання зі спеціальності, бачення способів та засобів досягнення професійних цілей, здатність правильно оцінювати та креативно розв'язувати аналоги професійних ситуацій (знання теоретико-методологічні, методичні, прикладні).

Прогресивна стадія професійного розвитку передусім пов'язана з *формуванням мотивації професійного становлення*. Вона є сумою внутрішніх прагнень, формування якої здійснюється в перетворенні загальних мотивів особистості в професійні та зміні системи професійних мотивів у зв'язку зі зміною рівня професіоналізації майбутнього психолога. Процес наповнення мотивації студента професійним змістом є оцінкою особистістю професії з точки зору задоволення в ній все більшої кількості своїх потреб (самореалізації, творчого саморозвитку, самоактуалізації тощо). Слід зазначити, що дослідження інтегральних факторів професійної майстерності базуються, зазвичай, на особистісно-мотиваційному підході: іноді постулюється пряма залежність процесуальної й мотиваційно-потребової компонент професійної діяльності (чим стійкіша професійна мотивація, тим вище показники професіоналізму). Але ми виходимо з того, що характер співвідношення суб'єктно детермінованих психічних процесів, властивостей та регуляції діяльності складніший, оскільки на кожній наступній стадії професіоналізації креативне мислення як процес формується завдяки вже існуючій мотивації, а формування суттєво нової мотивації постає як результат не однієї, а багатьох стадій особистісно-професійного розвитку, за допомогою якого регулюється навчально-професійна діяльність майбутнього психолога.

У моделі діяльності професійного психолога Г.С.Абрамова виділяється узагальнену теоретичну концепцію, здатність до систематизації нових знань, відкритість розуму для всього нового, гнучкість мислення, що лежить в основі культурної продуктивності практичного психолога. За словами Г.С.Абрамової,

„кваліфікований психолог здатний до вироблення множини думок, слів та моделей поведінки у своїй культурі і в рамках інших культур. Його індивідуальна і культурна *емпатія*, спостережливість є основою для культурної продуктивності” [1;16]. Емпатія є однією з найменш суперечливих спеціальних здібностей практичного психолога, сутність, функція та психологічні механізми реалізації якої в професійній діяльності психолога розглядаються в роботах В.Д.Потапової (як психологічний механізм функціональної системи інтуїтивно–почуттєвого відображення психолога); Г.С.Абрамової, М.В.Бадалової, П.П.Горностай, М.І.Дунаєвої, Л.В.Мови, Н.І.Пов’якель, В.Г.Панка (як професійно важлива якість психолога) [1],[19],[83],[99],[207],[243],[235],[261].

Здатність до практичного розв’язання задач на спілкування (талант спілкування) містить такі складові, як уміння правильно й повно сприймати людину, розуміти її внутрішні властивості й особливості, уміння співчувати (емпатія, повага до людини), уміння аналізувати свою поведінку (рефлексія), керувати самим собою і процесом спілкування (самоконтроль). Ми враховували, що *комунікативні здібності* є однією з умов досягнення вершин професіоналізму в період зрілості, за визначенням А.О.Деркача, Л.Е.Орбан–Лембрик та ін.; важливою умовою ефективності психологічного спілкування (за О.О.Бодальовим, Л.В.Долинською, Н.І.Пов’якель, В.А.Семиченко) [цит.за 29]. Крім того, за визначенням У.В.Кала, комунікативним здібностям також може бути притаманна креативність [127].

Важливою складовою системи детермінант креативного мислення є особливості *розумових здібностей* студентів, зокрема, *інтелекту* як важливого базису - нерозривної системи конвергентного та дивергентного мислення особистості. Теоретичною основою вивчення цієї підструктури були теоретичні положення з проблем дослідження професійного мислення психологів, рефлексивних компонентів мислення, викладені в працях П.П.Горностая [83], М.І.Дунаєвої [99], Н.П.Локалової [170], С.Д.Максименка [189], Н.І.Пов’якель [244], Ю.Н.Кулюткіна [158] С.Ю.Степанова, І.Н.Семенова [314],[317] та ін.

Значущість інтелектуальних здібностей у структурі професійної придатності психолога підкреслюється в роботах Г.С.Абрамової, Н.А.Амінова, М.В.Молоканова,

М.В.Бадалової, І.В.Дубровіної, В.Г.Панка, О.Є.Сапогової, Н.В.Чепелевої, Х.Гарднера та інших психологів [1],[10],[17],[235],[265],[304], [358]. Спираючись на дані вітчизняних та зарубіжних досліджень, підструктуру „Інтелектуальні здібності” ми розглядаємо в контексті професійного мислення психолога як поєднання теоретичного та практичного мислення, критичності, гнучкості мислення, достатності інтелектуального потенціалу для опанування професії практичного психолога, високого рівня вербального інтелекту, розвиненого соціального та емоційного інтелекту.

Зазначена професіограма створювалася на основі теоретичного вивчення літератури як нормативна, тобто відображуюча психологічну сутність досліджуваного явища в двох аспектах: а) інформація про якості майбутнього професіонала (когнітивні, особистісні, мотиваційні) як чинники розвитку креативного мислення та характер їх впливу на професіоналізацію суб’єкта діяльності, регуляцію його діяльності; б) особистісні характеристики креативно мислячого суб’єкта професіоналізації, які мають бути розвинені до рівня професіоналізму.

Розроблена професіограма підлягала експериментальній перевірці в умовах створення креативно збагаченого освітнього середовища як соціально зумовленого чинника формування креативного мислення психолога, його ідеального образу як професіонала та еталона творчого особистісно–професійного розвитку. Роль креативного мислення в цьому процесі безперечна, але не настільки однозначна як це здається на перший погляд. Уваги заслуговують щонайменш два аспекти розвитку креативного мислення у професійному становленні. *Перший* можна визначити через основний сенс трансдуктивної теорії В.А.Роменця, основне завдання дослідження творчості в якій - встановити “як пов’язуються між собою протилежності теоретичної й практичної діяльності, з одного боку, та оригінальності й комунікації – з іншого” [295,13]. У дослідженнях Г.О.Балла ця проблема розглядається з точки зору необхідності оволодіння нормами діяльності, які є передумовою розвитку творчості в діяльності суб’єкта [23].

Отже, вищий, творчий (синтетичний) рівень здійснення діяльності – результат концентрації кумулятивно-факторних причин, пов'язаних як зі становленням професіоналізму діяльності (взаємозв'язок нормовідповідності та творчості), так і зі становленням професіоналізму особистості, зумовленого загальним особистісним рівнем розвитку. Останнє є чинником формування професійно зорієнтованого креативного мислення майбутнього психолога в процесі навчання у ВНЗ. Тільки коли ця навчальна діяльність сформована на високому рівні, починає чітко виявлятися позитивний взаємний вплив її нормовідповідності (нормосообразности – рос.) і творчої сторін. Діалектичність процесу детермінації розвитку, взаємозв'язку та взаємообумовленості процесу та результату полягає в тому, що підвищення ступеня взаємозалежності нормовідповідності та творчих компонентів визначає новий ступінь розвитку креативного мислення студента як суб'єкта професіоналізації. Ми погоджуємося з думкою Г.Л.Балла, що зазначена взаємна опосередкованість є “ознакою високорозвиненої діяльності, механізмом розвитку діяльності, а разом з тим і особистості” [23,9].

Сукупність чинників формування креативного мислення майбутнього психолога містить наявний рівень особистісного розвитку, у тому числі – креативності, загальних та спеціальних здібностей, мотивів як зони потенційних можливостей професійного становлення, «зони ближнього розвитку» студента як суб'єкта навчання. Організація навчально-виховного процесу у ВНЗ як креативного, збагаченого середовища, системні розвиваючі впливи, що взаємно опосередковуються формуванням професійно важливих якостей особистості та професійної “Я-концепції”, забезпечують перехід на нові рівні здійснення діяльності не прямо, а через формування професійного креативного мислення як новоутворення особистісно-професійного розвитку. Відбувається якісна реорганізація розвитку, зміна характеру функціонування (у змістовно-предметному просторі професійного навчання) студента. Іншими словами, виходячи з функціональної ролі феномена новоутворення в рекомбінації системи детермінант та переході від одного рівня розвитку до іншого, креативне мислення майбутнього психолога стає новим функціональним органом процесу професіоналізації, новим системоутворюючим

фактором як особистісно-професійних якісних змін, так і переходу на нові, більш творчі рівні здійснення навчально професійної діяльності. Креативне мислення майбутнього професіонала виступає функціональним органом розвитку нових форм, механізмів і рівнів внутрішньої регуляції ситуації професійної поведінки та діяльності особистості [350].

Вище зазначені міркування було покладено в основу експериментальної частини дослідження, у якій вивчення чинників формування креативного мислення майбутніх психологів відтворювало діалектичну логіку детермінації психічного розвитку в онтогенезі. Діалектичність бачення феномена креативного мислення полягає у визначеності його як детермінуючого та детермінованого в сукупності різноманітних причин та наслідків, спрямовуючих та керуючих чинників, джерел, умов та передумов розвитку суб'єкта професійної діяльності.

Висновки до першого розділу

Історія проблематики креативності, креативного мислення має три основних етапи розвитку: *імпліцитний* (з античності до кінця XIX ст.), під час якого формується уявлення про природу творчості, розглядаються основні психологічні закономірності процесів мислення, що відповідають принципам наукового детермінізму; *експліцитний* (кінець XIX – 80-ті рр. XX ст.), який складався з інкубаційного періоду розвитку творчості та номінаційного періоду, під час якого з'явився термін «креативність»; *рефлексивний* (90-ті рр. XX ст – поч. XXI ст.), пов'язаний з осмисленням та узагальненням результатів дослідження креативності, креативного мислення, перспектив розвитку.

Феноменологія креативності, креативного мислення на цих етапах пояснювалася за допомогою природничо-наукової, інженерно-технологічної, гуманітарно-культурологічної методичних орієнтацій.

Пошук природних та сутнісних механізмів, детермінант творчого мислення представниками асоціанізму, Вюрцбургської школи, біхевіоризму, гештальтпсихології, психоаналізу, вітчизняними психологами, подолання

теоретичних та методологічних труднощів ранніх спроб вивчення творчості зумовив появу понять «креативність», «креативне мислення».

Дж. Гілфорд та його послідовники сформулювали проблему креативності, визначили характеристики дивергентного (креативного) мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість), розробили психометричний підхід до дослідження креативності. Вітчизняні автори поглибили та конкретизували виділені характеристики креативного мислення.

Креативне мислення як багаторівневе утворення стало розглядатися в складних структурних зв'язках з іншими компонентами психічної організації – інтелектом; пізнавальними процесами як складовими моделі креативності; особистісними властивостями креативів.

Значну увагу привертав аналіз продуктивності творчого мислення на процесуальному рівні (стадії підготовки, розумового відпочинку, інсайту та перевірки).

Якісно нові аспекти та підходи до вивчення феномена креативності мислення на сучасному етапі можливо розподілити на чотири групи: дослідження творчого процесу; вивчення особистості творця (взаємозв'язок інтелекту й продуктивності, поєднання рис особистості, їх своєрідності); аналізу продуктів творчої діяльності (винаходів, теорій творів); дослідження середовищних умов, що впливають на творчість чи, навпаки, гальмують її.

Креативне мислення також інтенсивно досліджувалося з позицій творчої професійної діяльності: у багатьох сучасних системних підходах до визначення сукупності професійно значущих якостей, підструктур особистості, спеціальних здібностей, креативність (креативне мислення) представлена як обов'язковий компонент.

При дослідженні психічних явищ одним із центральних виступає питання про їх детермінацію. Тому було упорядковано численну кількість детермінант креативного мислення на спадкові, когнітивні, особистісні, мотиваційні, середовищні.

У різнобічно проаналізованій системі чинників та умов розвитку креативного мислення студентів-психологів як основні визначено: рівень соціокультурної детермінації, опосередкований власною активністю особистості й рівень структурної організації суб'єкта професіоналізації та його розвитку.

Опрацьовані наукові джерела підтвердили сенситивність періоду для розвитку креативного мислення у студентському віці, що може бути передумовою для впровадження в теорію та практику навчання відповідних програм для його розвитку.

Результати теоретичного аналізу, які представлені в розділі, викладено та опубліковано в ряді робіт автора [182],[187].

Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА РІВЕНЬ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВОГО КОМПОНЕНТА

ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Методика констатувальної частини дослідження креативного мислення та психологічних чинників його розвитку

Системна стратегія вивчення креативного мислення в нашому дослідженні представлена у таблиці 2.1 та конкретизується при дослідженні на відповідних етапах.

У процесі взаємопов'язаної реалізації дослідження на цих етапах вони склали різні рівні та етапи системно-психологічного дослідження креативного мислення: від теоретико-методологічного вивчення його основ до втілення в експерименті, прикладних розробках та популяризації отриманих результатів. Отже, проблема вивчення креативного мислення та його чинників полягала в методологічній побудові та конкретному здійсненні системної стратегії дослідження, спрямованої на теоретичне визначення його природи; експериментальне вивчення механізмів та детермінант формування, на прикладне з'ясування умов оптимізації та розвитку.

Предметом нашого дослідження є креативне мислення майбутніх практичних психологів. Вибірку склали 102 студенти факультету практичної психології 2,4,5-го курсів Криворізького державного педагогічного університету. Дослідження проводилося протягом 2004-2006 років.

Після систематизації теоретичних знань відносно психологічних чинників розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів на перших етапах дослідження нами була розроблена програма емпіричного дослідження, визначено валідні методи вивчення когнітивних, мотиваційних та особистісних чинників розвитку креативного мислення, інтеграції їх взаємозв'язків у системі емпіричних показників предмета дослідження. Загальна стратегія дослідження полягала в дотриманні відповідності емпіричного плану аналізу основним положенням теоретичної частини.

Таблиця 2.1

Системна стратегія вивчення креативного мислення

Етапи системного вивчення	Зміст
Історико-психологічний	Вивчення історії проблеми креативності та креативного мислення.
Системно-методологічний	Системний аналіз проблем комплексного вивчення феномена креативності (креативного мислення) в психології.
Концептуально-теоретичний	Побудова моделі організації креативного мислення та загальної концептуальної схеми рівневої взаємодії детермінант розвитку креативності, у тому числі чинників креативного мислення студентів, майбутніх психологів.
Процедурно-методичний	Розробка критеріїв диференціації й пошук валідних методів вивчення когнітивних та особистісних компонентів креативного мислення, інтеграція їх взаємозв'язків у системі емпіричних показників предмета дослідження.
Експериментально-дослідницький	Планування та проведення циклу експериментів з використанням інноваційних форм щодо вивчення закономірностей розвитку та формування креативного мислення майбутніх психологів, які розрізняються за віком, рівнем розвитку, навченості та професійної підготовки.
Інформаційно-практичний	Застосування результатів проведеного експерименту, популяризація та впровадження інформації про отримані результати в систему вищих та середніх навчальних закладів для психологічного забезпечення засобів рішення конкретних практичних задач.

На експериментально-дослідницькому етапі було визначено рівень розвитку вербальних та невербальних характеристик креативного мислення

(швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість) за допомогою вербальних тестів дослідження креативного мислення Дж. Гілфорда та невербального тесту П. Торранса. За своєрідністю взаємозв'язку характеристик креативного мислення було створено типи креативного мислення майбутніх психологів. Відповідно цілям та завданням нашого дослідження визначено групи психологічних чинників розвитку креативного мислення: внутрішні, особистісно-мотиваційні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, самооцінка, комунікативні та емпатичні професійно важливі якості), когнітивно-операційні (інтелектуальний розвиток, стиль мислення, рівень психологічної компетенції у вирішенні професійних задач); зовнішні (впровадження комплексної програми розвитку креативного мислення під час навчання у ВНЗ) та застосовано комплекс методик для їх діагностики, представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Методика дослідження чинників, що впливають на розвиток
креативного мислення**

Чинник	Методика дослідження
Особистісна креативність	Методика Н.Ф.Вишнякової «Креативність»
Тип мотивації	Методика «Мотивація професійної діяльності» Замфіра - А.Реана
Рівень розвитку комунікативних здібностей	Методика КОЗ-2
Рівень розвитку емпатичних здібностей	Методика «Діагностика рівня емпатичних здібностей» В.В.Бойка
Рівень самооцінки	Методика «Професійна самооцінка психолога»
Інтелектуальний розвиток	Шкали вимірювання інтелекту Векслера (вербальна частина)
Стиль мислення	Тест «Індивідуальні стилі мислення» А.Алексеевої, Л.Громової
Рівень психологічної компетенції у вирішенні професійних задач	Авторський тест перевірки рівня психологічної компетенції у вирішенні професійних задач

Для діагностики рівня розвитку характеристик креативного мислення студентів-психологів використано:

- **Батарея вербальних тестів дослідження креативного мислення Дж.Гілфорда (у модифікації О.Є.Тунік) [332] та невербальний тест П.Торранса [233].**

Перші тести креативності були створені Дж.Гілфордом у 1967 році. Ці методики відомі як тести дивергентної продуктивності (Divergent Productive tests) та визначали особливості одного з типів мислення – дивергентного (за визначенням Дж.Гілфорда). Тести, як зазначають спеціалісти, не досить ефективні через наявність установки на швидкість виконання та неврахування мотивації, особистісних характеристик досліджуваних (які, згідно нашої гіпотези, є суттєвими аспектами творчих здібностей, чинників розвитку креативного мислення). Тести П.Торранса (ТТСТ) є адаптацією тестів Дж.Гілфорда та включають у себе фігурні та вербальні субтести. Завдання у цих тестах не припускають визначеного числа відповідей, що певним чином утруднює об'єктивний підрахунок їх показників.

Обробка відповідей респондентів потребує точного дотримання правил проведення тесту, що дає можливість говорити про надійність та валідність результату. За допомогою вищеназваних тестів можливо оцінити розвиток основних характеристик креативного мислення (швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості). Для визначення рівня вербальної креативності нами використовувалися субтести «Використання предметів» (перелічити якомога більше засобів використання загальноповсякденних предметів) у модифікації О.Є.Тунік (експрес-методика, що визначає швидкість, гнучкість, оригінальність мислення, має категорії можливих відповідей та неважку форму обробки результатів, вдало доповнює відомі, але трудомісткі тести творчого мислення). Показник вербальної швидкості мислення підраховується наступним чином: за кожен із названих засобів використання предмета – 1 бал. Показник вербальної гнучкості – за кожен категорію (що не повторюється), у які можливо об'єднати відповіді, - 3 бали. Показник вербальної оригінальності визначається кількістю відповідей, що суттєво відрізняються від загальноповсякденних та є одиничними у групах (за кожен оригінальну відповідь – 5 балів). Таким чином, високим рівнем розвитку вербальної швидкості вважалося 7-8 балів, середнім – 4-6 балів, низьким – менше 3;

високий рівень розвитку вербальної гнучкості – 25-30 балів, середній рівень – 12-24, низький – 11 та менше; високий рівень вербальної оригінальності 15 та вище, середній – 10-14, низький - 9 та менше. Високий загальний рівень розвитку вербальної креативності – 40-50 балів, середній – 20-39, низький – менше 20.

У варіанті зображувальної (фігурної) батареї тесту П.Торранса «Закінчи малюнок» (для визначення рівня невербальної креативності) потрібно за кожну релевантну ідею – тобто малюнок, що вміщував у себе запропонований елемент – додати 1 бал. Для визначення невербальної гнучкості - підрахувати кількість категорій, до яких можливо віднести малюнок (за кожну категорію – 1-2 бали). Максимальна оцінка за невербальну оригінальність – 2 бали для неочевидних (з частотою менш ніж 2%) відповідей, 1 бал за відповідь, що зустрічається у 2-4,9% випадках. При оцінці ретельності розробленості 1 бал додається за кожну значущу деталь, що доповнює вихідну фігуру. Високий рівень невербальної креативності – 8-10 балів, середній – 4-7 балів, низький – 0-3 бали; високий рівень невербальної гнучкості – 15-20 балів, середній – 7-14, низький – менше 6 балів, високий рівень невербальної оригінальності – 15-20 балів, середній - 7-14, низький 6 та менше. Високий рівень невербальної розробленості – 8-20 балів, середній – 4-7, низький 3 та менше. Загальний рівень розвитку невербальної креативності: високий – 40-60 балів, середній 20-39, низький – 19 та менше. За визначенням автора методики, він може використовуватися як самостійний тест творчого мислення.

При діагностиці креативного мислення, як зазначає О.І.Щебланова [361], рекомендується аналізувати параметри вербальних та невербальних субтестів у їх співвідношенні один з одним, щоб отримати достатньо різнобічну характеристику індивідуальності. Сумарний бал за кожним субтестом (загальний показник креативності) може слугувати досить стабільним індексом творчого потенціалу.

Ми орієнтувалися на те, що креативному мисленню притаманні наступні ознаки: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність, розробленість (за Дж.Гілфордом, П.Торрансом), рівень розвитку яких можливо визначити за допомогою відповідних тестів. Саме ці показники, за концепцією творчого мислення П.Торранса, є найважливішими характеристиками творчого процесу.

Аналіз більшості експериментальних діагностичних матеріалів дозволяє припустити, що методики (тести) креативності досліджують різноманітні функції дивергентного мислення, яке лежить у основі креативності, творчих здібностей. А оцінюючи сформованість тільки параметрів дивергентного мислення, неможливо зрозуміти всієї специфіки креативного мислення, феномена креативності. Ми погоджуємося з твердженням Д.Б.Богоявленської, що «швидкість не є специфічним показником креативності, вона фактично відображає досвід та знання індивіда, а також здатність до актуалізації знань, тобто мнемічну здатність» [38]. Крім того, на швидкість чи повільність мислення може впливати емоційність людини, здатність її приймати рішення під впливом збудження та хвилювання. Подібним чином можливо піддати сумніву критерій розробленості (він може відобразити життєвий досвід респондента, ступінь його спостережливості або наявності художнього таланту), критерій гнучкості (що є характерною ознакою інтелекту) та критерій оригінальності, визначити ступінь якої досить проблематично. До критеріїв креативного мислення, на наш погляд, можливо певним чином віднести *самостійність* мислення, яка (за А.В.Брушлінським) виявляється у вмінні побачити та поставити нове питання, нову проблему та потім вирішити їх за допомогою власних сил. Творчий характер мислення яскраво виражений саме в такій самостійності. *Системність* мислення (вміння аналізувати різноманітні джерела інформації, переробляти ці джерела, структурувати, класифікувати їх, пропонувати рішення); *динамічність* мислення (здатність швидко відслідковувати та вирішувати проблеми різного плану, легко переключатися з одного типу проблем на інший, зберігати високу продуктивність мислительної діяльності в ситуації обмеженості часу); *прогностичність*, *здатність мислити при «інформаційних пустотах»*, *винахідливість*, *реверсивність*, *критичність*, *емпатичність* (за Н.І.Пов'якель) [245] також можуть бути показниками рівня розвитку креативного мислення. Але, по-перше, методики розроблені тільки для визначення рівня швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості мислення, а, по-друге, ми вивчали ці параметри мислення в контексті розмежованих при дослідженні творчого *продукту* (оригінальності результатів тестів креативності, швидкості їх виконання), творчого

процесу (схильності до дивергентного мислення, розвиненості уяви, вміння переключатися з однієї категорії відповідей чи малюнків на іншу, розуміння розбіжностей між категоріями, здатності відтворювати, додумувати деталі), рівня «творчистості» *особистості* (її надситуативної активності, динамічності, незалежності, мотивації) та *зовнішніх умов* (здатності діяти у ситуаціях, де немає чітких орієнтирів). «Процесуально креативне мислення здійснюється у вигляді ансамбля розумових дій – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та інших, серед яких велике значення мають розумові акти, що розкривають імовірнісні причинно-наслідкові зв'язки – каузальний синтез, висунення гіпотез, детермінаційне та імовірнісне прогнозування» [65,142]. Тобто, рівень розвитку креативного мислення можливо визначити тільки за умови вивчення ступеня новизни продукту, створеного творчою особистістю у процесі продуктивної діяльності в ситуації з великим ступенем невизначеності.

При проведенні діагностики та корекції рівня креативного мислення студентів в умовах тренінгу ми звертали увагу не тільки на кінцеві продукти діяльності досліджуваних, а й на проміжні (фіксували поведінку, активність, дії учасників). Крім того, увага зверталася на: швидкість асоціювання (наскільки досліджувані легко оперували словами синонімами, виконуючи відповідні вправи); швидкість мовлення (наскільки розвинене, логічне, обґрунтоване, зрозуміле мовлення майбутніх психологів); ідеомоторну швидкість (наскільки легко досліджувані здатні придумували яскраві заголовки до тексту чи малюнку); спонтанність мислення (прикладне значення ідей, висунутих досліджуваними); здатність долати функціональну фіксованість, негнучкість (наскільки легко студенти психологи переходять від однієї категорії до іншої); адаптивну гнучкість (при виконанні різних субтестів на визначення рівня розумового розвитку); дотепність при відповідях (парадоксальність мислення, наявність почуття гумору); легкість відмовлення від стереотипних схем; здатність «додумувати», «добудовувати» ідею, рішення на підставі невеликої кількості фактів, розвиненої фантазії; сміливість у виказуваннях[5].

Для діагностики рівня розвитку особистісної креативності використано:

- **тест Н.Ф.Вишнякової «Креативність»** [331]. До діагностики рівня креативності, за визначенням П. Торранса, слід підходити як до «мініатюрної моделі творчого акту», яка дає можливість орієнтації в рівні розвитку індивідуальної програми креативної особистості. Вдалим для цього, на наш погляд, є розроблений Н.Ф.Вишняковою тест «Креативність». Аналіз експериментальних діагностичних матеріалів дозволяє стверджувати: більшість методик, що називають тестами креативності, досліджують різноманітні функції дивергентного мислення, яке (у «вузькому» трактуванні) визнається однією зі складових креативності. Параметри тесту Н.Ф.Вишнякової – творче мислення, допитливість, оригінальність, інтуїція, уява, емоційність, гумор, творче ставлення до професії – певною мірою характеризують як особистісні, так і емоційні, мотиваційні компоненти креативності (які, згідно нашого припущення, є чинниками розвитку креативного мислення). Всі ці параметри можна виміряти за тестом для визначення креативності людей віком від 16 років. Слід зазначити, що діагностика креативності має орієнтувальний характер, тому остаточні висновки можливо зробити у порівнянні з прихованим спостереженням прояву творчості в діяльності. Спостереження допомагає підтвердити (чи спростувати) закономірності, виявлені при тестуванні. Для проведення дослідження з вищеназваної методики необхідно у заздалегідь підготовлений бланк тесту внести свої відповіді (+ - погодження, - - непогодження). За кожен збіг відповіді з ключем - 1 бал, кількість отриманих балів підраховується за 8-ми горизонтальними лініями. Норма за кожним показником (творче мислення, допитливість, оригінальність, уява, рівень інтуїції, емоційність, почуття гумору, творче ставлення до своєї професії) – 5-8 балів. Якщо отриманий показник менше 5-ти балів, то дана якість недостатньо виявляється в діяльності, 9-10 балів свідчать про високий рівень розвитку параметра. Також при підрахуванні всієї кількості балів можна виявити загальний рівень креативності респондентів. Високим рівнем вважається отримання 70-80 балів, середнім – 50-69, низьким менше 50.

Для діагностики рівня розвитку мотиваційно-особистісних чинників використані:

- **Методика «Мотивація професійної діяльності** (К.Замфір у модифікації

А.Реана) [286]. Ніяка сукупність когнітивних характеристик не дає змогу уявити особистість як гармонійне ціле. Особливо на етапі професіоналізації, коли відбувається формування мотивів майбутньої діяльності, структури професійних здібностей, умінь та навичок. Обрана методика допомагає діагностувати мотивацію професійно-педагогічної діяльності. В основу методики покладено концепцію про внутрішню та зовнішню мотивацію. Як відомо, мотиви характеризуються не тільки кількісно (сильні-слабкі), але і якісно (внутрішні, інтринсивні, зовнішні, екстринсивні). Дуже важливим є визначення, який мотив у діяльності фахівця є провідним. Якісна характеристика мотивів важлива тому, наприклад, що на внутрішню пізнавальну мотивацію не розповсюджується закон Йоркса-Додсона (при збільшенні сили зовнішньої мотивації спостерігається зниження ефективної діяльності). Таким чином, постійне наростання сили внутрішньої пізнавальної мотивації не знижує результативність навчальної діяльності. Саме з пізнавальною мотивацією (а не з мотивацією успіху) пов'язують продуктивний творчий тип активності у навчальній діяльності [286,84]. У методиці необхідно визначити за 5-бальною системою значущість різноманітних мотивів професійної діяльності (5-найбільш значущий, 1 – найменш). Потім підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ), зовнішньої негативної (ЗНМ). На основі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості (співвідношення ВМ, ЗПМ, ЗНМ). При інтерпретації враховується не тільки тип мотиваційного комплексу, а і те, наскільки один тип мотивації переважає над іншим за ступенем відбиття. Чим оптимальніше мотиваційний комплекс, тим більше активність працівника освітнього закладу мотивована самим змістом педагогічної діяльності.

- **Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей – КОЗ-2 [233].** Комітет з підготовки в галузі психології при Американській психологічній асоціації склав перелік особистісних якостей ефективного психолога: консультанта та психотерапевта [315,24]. Такі характеристики, як оригінальність, допитливість, небуденні інтелектуальні здібності, психологічна компетентність, почуття гумору корелюють з якостями креативної особистості. А комунікативні

здібності є однією з умов досягнення вершин професіоналізму, тому для ефективної діяльності психолога необхідний достатній рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Відповідний рівень їх розвитку дозволяє вступати в контакти з різними людьми, встановлювати професійні відносини, запроваджувати індивідуальний підхід до клієнтів зі специфічними проблемами, створювати комфортну атмосферу, ефективно впливати на поведінку людей тощо. А також швидко орієнтуватися у важких ситуаціях, виявляти ініціативу, невимушено поводитися у новому колективі, приймати самостійні нестандартні рішення, відстоювати своє рішення, домагатися їх прийняття. Низький рівень прояву комунікативних та організаторських нахилів свідчить про утруднення у спілкуванні, встановленні контактів з оточуючими, небажанні виявляти ініціативність, запобігання прийняття самостійних рішень. Методика дає можливість після відповіді «Так» чи «Ні» на 40 запитань підрахувати якізбігаються з ключем, та зробити висновок про рівень розвитку цих нахилів у психологів. 17-20 балів є свідченням дуже високого рівня розвитку відповідних здібностей, 13-16 – високого, 9-12 – середнього, 5-8 – нижче середнього, 1-4 - низького.

- **Методика «Діагностика рівня емпатичних здібностей» В.В.Бойка [233]**

Емпатія, на нашу думку, є однією з найменш суперечливих спеціальних здібностей практичного психолога. Для визначення рівня емпатії, здатності до емпатії, установок, що сприяють емпатії, типу каналу емпатії (раціонального, емоційного, інтуїтивного) ми використали цю методику діагностики рівня емпатичних здібностей. За допомогою методики можливо визначити основний показник – рівень емпатії. Для цього досліджуваним потрібно дати відповідь на 36 питань. Після підрахунку збігів відповідей з ключем визначається рівень, тип каналу емпатії, значущість конкретного параметра в структурі емпатії (залежно від кількості збігів). Показник 30 балів та більше визначає високий рівень розвитку емпатії, 22-29 – середній, менше 14 – низький. Як відомо, емпатія – це розуміння системи внутрішніх координат іншої людини. Вона складається зі здібності помічати суттєві деталі у іншої людини, вміння розібратися в тому, що приховано за зовнішністю, вміння на основі досвіду, логічного аналізу чи інтуїції визначити проблему, пізнанні сильних

та слабких сторін іншого. Але, як вважає К.Роджерс [315,58], рівень емпатії, що визначає ефект терапії, ніяким чином не корелює з інтелектуальними та діагностичними здібностями фахівця. Традиційні, академічні засоби підготовки спеціалістів не забезпечують достатнього розвитку потрібних якостей консультанта та психотерапевта. Підвищити рівень емпатії дозволяють інтерактивні тренінгові методики.

- **Методика «Професійна самооцінка психолога»**, запропонована Г.В.Старшенбаумом [315]. Провідна роль самооцінки себе як суб'єкта професіоналізації, рівня самопорозуміння, аутоемпатії в контексті внутрішнього образу професійної діяльності, важливий аспект професійно зорієнтованого мислення. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів та невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності та подальший розвиток особистості. Самооцінка пов'язана з рівнем домагань людини, ступенем труднощів цілей, які вона ставить. Значну роль у її формуванні відіграють оцінки оточуючих та досягнення індивіда. У запропонованій методиці необхідно поставити собі від 1 (прояв дуже у незначній мірі) до 10 (яскравий прояв) балів при відповіді на 13 запитань. Після підрахування загальної кількості балів визначається рівень самооцінки себе як психолога (нереально високий - 120-130, високий 87-119, адекватний – 65-86, низький – 42-64, нереально низький – 30-41).

Для діагностики рівня розвитку когнітивно-мисленнєвих чинників використані:

- **Вербальна частина шкали вимірювання інтелекту Векслера (Wechsler Intelligence Scales) (модифікація В.В.Шпалінського, К.А.Помазан) [367].** Важливою складовою системи детермінант креативного мислення практичних психологів є розумові здібності (зокрема, інтелект). Тест Векслера дозволяє визначити рівень розвитку інтелектуальних здібностей. Інтелектуальні здібності, як підструктуру креативності, ми розглядаємо в контексті професійного мислення психологів (як поєднання теоретичного та практичного мислення, критичності, гнучкості мислення, достатнього інтелектуального потенціалу для оволодіння

професією психолога, високого рівня вербального інтелекту, розвиненого соціального та емоційного інтелекту). Шкали тесту Д.Векслера мають вербальні та невербальні субтести, що дозволяє оцінювати різні сторони інтелектуального розвитку: рівень вербального інтелекту оцінюється (1 бал за кожен правильну відповідь) за такими параметрами як: поінформованість у різноманітних галузях, вміння будувати умовиводи, аналізувати, порівнювати, робити підрахунки, узагальнювати абстрактний зміст поняття, багатство словникового запасу. Загальна кількість правильних відповідей підраховується та визначається рівень розвитку інтелекту. У модифікованій методиці пропонується вважати 16-21 бал – показником високого рівня розвитку інтелектуальних здібностей, 10-15 – на рівні норми, 9 та менше – зниженим. Завдання інтелектуального тесту Векслера побудовані на основі ієрархічної моделі інтелекту Дж.Гілфорда, що доводить доцільність його використання в нашому дослідженні.

- **Тест «Індивідуальні стилі мислення» А.Алексєєвої, Л.Громової [233].** Зважаючи на існування переконливих доказів науковців щодо зв'язку креативності та обдарованості з функціональною асиметрією мозку та відповідного стилю мислення, а також для формування ефективно працюючих груп під час тренінгу, використовувалися результати діагностики за тестом А.Алексєєвої та Л.Громової «Індивідуальні стилі мислення». Тест визначає переважаючий стиль мислення, манеру задавати питання, приймати рішення. Індивідуальний стиль мислення впливає не тільки на особистісні властивості людини, а й на засоби вирішення проблем. Згідно з тестом існує п'ять типів мислення: синтетичний (створення нового, оригінального, комбінування, здатність до мислительних експериментів), ідеалістичного (інтуїтивні, глобальні оцінки без детального аналізу проблеми), прагматичного (використання життєвого досвіду, доступної, легкої інформації), аналітичного (систематичне та всебічне вивчення питання, логічне рішення проблем), реалістичного (визнання фактів та оперування ними). В основу технології нашого тренінгу було покладено припущення, що при аналізі складних психолого-педагогічних проблем можливо задіяти «колективний» мозок. Аналітичний, послідовний, логічний підхід до вирішення проблем (лівостороннє мислення) значно

відрізняється від інтуїтивного, ціннісно-орієнтованого (правостороннє мислення). Поєднання учасників у творчі групи з урахуванням цих факторів, на наш погляд, здатне підвищити ефективність роботи. У кожному пункті-реченні опитувальника «Стилі мислення» - 5 можливих закінчень. Досліджуваному потрібно вказати той ступінь, який якнайбільше підходить до нього. На спеціальному бланку-дешифраторі (у квадратиках зліва) треба поставити від 1 (підходить найменше) до 5 балів (підходить найбільше), залежно від ступеня прояву кожного закінчення. Після вертикального підрахунку загальної кількості балів за кожним стилем визначалося: якому стилю мислення надається перевага; у якій мірі (помірній, сильній) надається перевага цьому стилю; який стиль мислення ігнорується взагалі. 60-65 балів вважається ознакою помірної переваги цього стилю мислення, 66-71 – сильна перевага відповідного стилю, більше 72 – дуже сильна перевага стилю мислення.

- **Авторський тест перевірки рівня психологічної компетенції у вирішенні професійних задач [додаток 3].**

Професійна компетенція уможлиблює визначення не тільки рівня академічної підготовленості студента-психолога, а й здатності його в майбутньому успішно вирішувати професійні проблеми, що є визначальним чинником творчої самореалізації в професійній діяльності. Здатність майбутнього практичного психолога демонструвати швидкість, оригінальність, а особливо гнучкість та розробленість мислення при вирішенні професійних задач перевіряється при виконанні авторського тесту. Тест був розроблений на основі опрацьованої літератури щодо специфіки роботи практичного психолога системи освіти, прикладів з власного досвіду шкільної практики, які дають можливість перевірити оригінальність підходів, суб'єктивну новизну та незвичайність способів їх вирішення. Зразок тесту був затверджений на засіданні кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педуніверситету.

Тест складається з двох частин: перевірки готовності майбутнього практичного психолога до вирішення психолого-педагогічних задач та добору трьох груп задач (вирішення психолого-педагогічних конфліктів «учитель-учень»),

аналіз актуальних сучасних Запитів, визначення форм і методів для підвищення рівня психологічної компетентності учасників навчально-виховного процесу).

У тесті надано критерії оцінювання готовності до вирішення задач та визначення рівня розвитку характеристик креативного мислення.

За допомогою вищеназваних методик під час пілотажного дослідження було обстежено 317 особи (27 студентів МАУПу, майбутніх практичних психологів; 92 учня 9-11 класів шкіл м. Кривий Ріг, 121 студент педуніверситету, 28 працюючих психологів, 49 керівників шкіл) та більш глибоко на етапі константувального дослідження 102 студенти-майбутніх практичних психологів Криворізького державного педуніверситету (КДПУ) 2-го, 4-го та 5-го курсів.

Слід зазначити, що обстеження на етапі пілотажного дослідження учнів, практичних психологів та керівників шкіл проводилося не тільки з метою перевірки валідності методик, а й з метою вивчення можливостей розвитку креативного мислення та креативної поведінки всіх учасників освітньо-виховного процесу.

Діагностика студентів майбутніх практичних психологів МАУПу проводилася з метою порівняння та подальшого дослідження можливостей підвищення рівня розвитку креативного мислення фахівців не тільки системи освіти. Результати дослідження викладено у наукових роботах автора.

Відбір контингенту на факультет практичної психології у Криворізькому державному університеті відбувається дуже ретельно серед значної кількості абітурієнтів (при загальноуніверситетському конкурсі 1,6 осіб на місце, на факультет практичної психології претендує 7 осіб). Перевага при відборі надається учасникам та переможцям наукових олімпіад, конкурсів міського, обласного, республіканського рівнів, членам МАНів. Це частково пояснює той факт, що студенти-майбутні психологи продемонстрували рівень розвитку креативно-особистісних, розумових здібностей, компетентності, мотиваційно-потребової спрямованості, який відрізнявся від рівня інших учасників навчально-виховного процесу.

Як вже зазначалося в експерименті брали участь студенти - майбутні психологи 2-го курсу та студенти старших (4-5-го) курсів Криворізького державного педагогічного університету, з яких було сформовано 2 групи. **У I групі (2курс) – 53**

студенти-психологи (48 дівчат, 5 хлопців). Група спокійна, навіть трохи пасивна, пропозицію взяти участь у діагностиці та корекції рівня креативного мислення сприйняла без ентузіазму, але й без зайвої недовіри. Студенти цієї групи мали недостатній обсяг професійних знань та практичного досвіду (тільки двотижневий досвід «пасивної» психологічної практики у школи). Тому в їх звітній документації можна було прочитати подібні неконкретні, нечіткі, непрофесійні, шаблонні висновки за результатами діагностики. Наприклад, після проведення експрес-діагностики емпатії І.М.Юсупова студентка М. рекомендує: «Дітям, які отримали високі показники за шкалою емпатії з батьками, потрібно підвищувати культуру поведінки при спілкуванні з батьками». При аналізі методики М.Снайдера «Чи вмієте ви слухати» студент В. зазначає: «Набрана кількість балів – 70-100 - свідчення того, що учні – погані співбесідники, їм потрібно працювати над собою та вчитися слухати» тощо. Досліджувані І групи на початку роботи соромилися задавати питання, виказувати власні думки, демонстрували ситуативну тривожність, що спочатку призводило до певного дискомфорту. Але через невеликий проміжок часу, зрозумівши специфіку програми з підвищення рівня креативного мислення, вони стали більш розкутими, сміливішими.

II група студентів-психологів старших (4-го та 5-го) курсів (4-ий курс - 29 студентів: 4 хлопці та 25 дівчат; 5-ий курс - 20 студентів: 1 хлопець та 19 дівчат) отримала досвід практичної діяльності в закладах шкільної освіти. Після проходження психодіагностичної (а студентами 5-го курсу психокорекційної) практики поводитися трохи скептично (при попередній діагностиці було виявлено приховане небажання цим займатися). Крім того, вони мали у власному досвіді знання методик, а також досвід особистої практичної діяльності (7 студентів періодично надавали послуги з діагностики та корекції розвитку дітей). У IX семестрі студенти 5 курсу також прослухали курс «Психологічні проблеми творчості». Але проведення вільного інтерв'ю (на яке погодилися старшокурсники) дало нам можливість частково зрозуміти причину скептицизму. Підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, як ми зазначали, має більш академічний, описово-нормативний характер. Рух наукового знання від теорії до

практики (конкретизація) та від практики до теорії (абстрагування) певним чином порушується. Володіючи необхідною інформацією, обсягом теоретичних знань, майбутні психологи зіткнулися з проблемою їх практичного застосування. А застосувавши, побачили неспроможність науково обґрунтувати не завжди очікувані результати. Крім того, слід зазначити, що університет уже декілька років не сплачує міським закладам освіти за керівництво практикою студентів, тому ця практика базується виключно на ентузіазмі працюючих психологів, вчителів та їх бажанні-небажанні приділяти увагу студентам-практикантам (що є гальмуючим чинником для формування креативного мислення). Несерйозність сприйняття студентів-психологів як фахівців деякими учасниками навчально-виховного процесу в школах, неефективність практичного застосування теоретичних знань, отриманих у вузі, підвищена самовпевненість (або навпаки, невпевненість) у собі деяких майбутніх психологів скоріше за все й була причиною скептичного ставлення до наших пропозицій. Ми спробували змінити установку майбутніх психологів на те, що підвищення рівня креативного мислення необхідно, в першу чергу, для успішного перебігу їх подальшої професійної діяльності. А особливо під час тотальної «комерціалізації» [41] життя, коли на ринку праці з'являється можливість вибирати фахівця. Замовник послуг практичного психолога не може спиратися на об'єктивні фактори, як це буває з товаром, тому перевага надається тим, хто постійно підвищує власний професійний рівень, самовдосконалюється. «Психолог, у якого в професійному плані «нема проблем» - це не професійний ідеал. Клієнти можуть не звертатися до психолога, який не прагне стати ще більш професійним, ще кращим», - зазначає Н.І.Пов'якель [245]. Після спроби змінити установку досліджуваних (що також було однією з цілей нашої роботи) небажання брати участь у програмі підвищення рівня креативного мислення поступово зникло.

Отримані під час констатувального експерименту дані було систематизовано за допомогою таблиць, підраховано середній показник за кожним параметром, визначено дисперсії та середнє квадратичне відхилення – сигму, яка визначає, наскільки в середньому відхиляється кожна варіанта (конкретне значення оцінюваного параметра) від середнього арифметичного.

Для обробки отриманих даних та перевірки гіпотези використовувався метод кореляційного аналізу. Для визначення провідних факторів розвитку креативного мислення було проведено факторний аналіз.

2.2. Специфіка креативного мислення майбутніх психологів та чинників його розвитку

Процес мислення є «внутрішнім», прихованим від зовнішнього спостереження та самоспостереження. При визначенні рівня розвитку його характеристик необхідна об'єктивізація процесу мислення шляхом виведення його «назовні». Для цього існує декілька методів [313,76], але ми користувалися класичним методом – рефлексією власних думок. Рефлексія креативності (інтуїтивності, фантазії, прагнення до новизни, виходу за межі завдання, критичності, інверсивності) дала можливість прояснити різні аспекти процесу мислення, його психологічні механізми, фактори, що впливають на його розвиток.

Результати проведення дослідження рівнів розвитку вербальної, невербальної креативності у I групі (Додатки А1, А2) були класичним прикладом прояву стандартного, стереотипного, репродуктивного мислення (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2.3.

Таблиця середніх значень, дисперсій та стандартних відхилень за тестами вербальної та невербальної креативності студентів I групи (2-ий курс)

	ПОКАЗНИКИ ВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ			Загальний рівень вербальної креативності	ПОКАЗНИКИ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ				Загальний рівень невербальної креативності
	Вербальна швидкість	Вербальна Гнучкість	Вербальна оригінальність		Невербальна швидкість	Невербальна гнучкість	Невербальна оригінальність	Невербальна розробленість	
Середні	3,62	5,54	0	9,3	5,22	5,02	4,09	0,75	15,07
Дисперсії	3,5	8,09	0	16,09	1,67	2,13	4,43	0,95	14,37
Ст. відхилення	1,87	2,84	0	4,01	1,29	1,46	2,1	0,97	3,79

N=53

Незважаючи на те, що респондентам пояснювалося, для чого проводиться тест, які результати очікуються, чітко доводилася інструкція (була підкреслена та проілюстрована відповідним прикладом необхідності дати нестандартні відповіді, які

б відрізнялися від звичайних), перевірялася ступінь її розуміння, відповіді на субтест «Використання предмета (газети)» були звичайним переліком загальновідомих засобів використання. На нашу думку, подібне спостерігалось через наступні причини. При виконанні завдання творчо–проблемного типу завжди відбувається якесь невелике, незначне передбачення невідомого. Це передбачення сприяє поєднанню раніше відомого з невідомим, дає можливість шукати нові комбінації («аналіз через синтез» за А.В.Брушлінським). Поки людина не почне самостійно шукати такі зв'язки між відомим та невідомим, їй не допоможе навіть пряма підказка (що є оригінальним, а що ні). А зважаючи на багаторазово підкреслену нами специфіку навчання у вузі та школі, зрозуміло, що учнів (студентів) не привчили розкривати систему зв'язків та відношень, у яких знаходиться об'єкт, що аналізується. Таким чином, неприйняття досліджуваними підказки – об'єктивний показник внутрішнього процесу мислення, свідомство того, що його рівень не є креативним. Тому тільки показник вербальної швидкості (середній по групі – 3,62) досить високий. Показник швидкості (продуктивності) мислення студентів психологів довів їх здатність народжувати велику кількість ідей, серед яких, на жаль, мали місце досить банальні (прочитати газету, подивитися програму, розгадати кросворд тощо). Як зазначили студенти під час проведення рефлексійного аналізу, бажання перелічити якнайбільше заважало їм придумати щось нестандартне. Згідно концепції Дж.Гілфорда показник швидкості є основним параметром креативного мислення, який дає змогу помітити та зафіксувати власне дивергентні ідеї. Але ми зафіксували деяку однотипність ідей, нерозвиненість асоціативності мислення.

За допомогою показника гнучкості можливо розрізняти індивідів, які демонструють здатність до варіювання категоріями в процесі розв'язання проблем. Але на констатувальному етапі нами виявлено низький показник гнучкості мислення в студентів психологів 2-го курсу (5,54 – середній по групі). На нашу думку, це є свідченням низької мотивації та незвичності отриманого завдання. При подальшому обговоренні результатів тестування деякі респонденти підкреслювали, що вважали запропоновану роботу непотрібною. Тому не акцентували увагу на тому, що «створення будь-чого з газети (орігамі, пап'є-маше, повітряного змія, іграшок тощо)»

– це одна і та ж категорія використання предмета. Найнижчий показник при визначенні вербального рівня – оригінальність, хоча саме цей параметр вважається найважливішим у креативному мисленні [330]. Він демонструє рівень новизни ідей (з погляду дотепності, самостійності й унікальності розв’язання задачі). Але відповідей з незвичайним використанням газети не було взагалі, що деякі студенти пояснили побоюванням «занадто виділятися, здаватися епатажним, викликати сміх». Підводячи підсумки діагностики рівня вербальної креативності студентів 2-го курсу, зазначимо: її загальний рівень у групі – низький (82% відповідей).

Загальний рівень невербальної (образної) креативності також низький (88 % відповідей). Респонденти досить швидко справилися із завданням та опрацювали всі малюнки (що свідчить про достатню образну швидкість). Але це були зображення абстрактних узорів, квітів, гілок, облич, хвиль, вазонів, драбин, гір тощо. Зустрічалися відповіді, які можливо віднести до різних категорій та оцінити 2 балами, але лише у 6% студентів. Практично були відсутні оригінальні малюнки. 40% респондентів отримали 1-3 додаткові бали за розробленість. Але це результат того, що вони поєднали декілька вихідних фігур у один малюнок.

Відомо, що для створення оригінального продукту необхідно протистояти стереотипам мислення. Психологічний механізм виникнення стереотипів побудовано на принципі економії зусиль, що притаманно для повсякденного мислення людини. Пізнавальні процеси при такому мисленні залишаються на рівні буденної свідомості, обмежуючись життєвим досвідом, який побудовано на узагальненні уявлень, типових для цієї галузі. При стереотипному мисленні студент зрідка, у повному обсязі осмислює ситуацію, в основному він концентрує увагу на якомусь одному, найбільш характерному елементі доступної йому інформації. Відмова від стереотипів – це вірогідність перетворити процес життя на безкінечну низку проб та помилок. А вміння відступати від стереотипів сприяє перетворенню людини на творчу особистість [85]. Крім того, однією з властивостей стереотипного мислення є функціональна фіксованість [330], нездатність бачити нове застосування відомого, яка теж була притаманна респондентам. Проводячи рефлексію, ми визначили, що студенти потерпають від великої кількості інформації та, за їх визначенням, «непотрібних»

навчальних дисциплін. Бажання самостійно відбирати потрібну (корисну) інформацію наштовхується на перепону дидактичного характеру: жорсткі форми та методи вузівської підготовки їх як фахівців практичної психології. Крім того, неякісна переробка студентами великої кількості найрізноманітнішої інформації за браком часу (а часто через небажання її мисленнєвої переробки) призводить до прагнення користуватися готовими стереотипами та, як слідство - до поверхневості в знаннях, мисленні.

Результати діагностики параметрів вербальної та невербальної креативності студентів II групи відображено в додатках А3, А4 та узагальнено у таблиці 2.4:

Таблиця 2.4.

Таблиця середніх значень, дисперсій та стандартних відхилень за тестами вербальної та невербальної креативності студентів II групи (4-5 курси).

	ПОКАЗНИКИ ВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ			Загальний рівень вербальної креативності	ПОКАЗНИКИ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ				Загальний рівень невербальної креативності
	Вербальна швидкість	Вербальна Гнучкість	Вербальна оригінальність		Невербальна швидкість	Невербальна гнучкість	Невербальна оригінальність	Невербальна розробленість	
Середні	5,5	9,9	0,2	15,6	6,06	5,06	5,6	1,3	18
Дисперсії	5,8	13,2	0,9	30,5	3,7	2,6	6,4	2,3	20,2
Ст. відхилення	2,4	3,6	0,9	5,54	1,9	1,6	2,5	1,5	4,5

N=49

При порівнянні результатів тестування студентів II групи зі студентами I групи можна зазначити, що рівень вербальної та невербальної швидкості, вербальної та невербальної гнучкості, загальний вербальний та невербальний рівні відрізняються. Досліджувані II групи не тільки демонструють без зайвих зусиль швидкість мислення, а й досить легко змінюють категорії відповідей, що свідчить про здатність висувати різноманітні ідеї. Але як зазначили при проведенні рефлексії декілька студентів II групи, думки про необхідність «урізноманітнити» відповіді (чи дати їх якомога більше) заважали їм працювати більш продуктивно в інших напрямках мисленнєвого пошуку. Майже половина групи (40%) продемонструвала вміння назвати 9-10 категорій з 12 можливих. Вище у II групі рівень вербальної (4%)

та невербальної (28%) оригінальності. Наприклад, з'явилися відповіді: «вирізування букв з газети для написання анонімного листа про сусіда, який краде електроенергію», «читати газету, плаваючи на матраці у морі, щоб весь пляж бачив, що ти розумний», «обводити літери, щоб навчитися каліграфії», «для гадання за тінями» тощо. 7 респондентів зазначили через декілька днів, що думки про використання газети не залишали їх і вони придумали оригінальні приклади (наприклад, створення газетою шумових ефектів у театрі), що свідчить про негативний вплив на них фактору обмеженості в часі та атмосфери змагання під час проведення діагностики. Також цей факт можливо пояснити тим, що свідомість має консервативний характер, а підсвідомість здатна породжувати нові асоціації та образи. Під час натхнення чи розслабленості самоконтроль, як бар'єр між свідомістю та підсвідомістю, зникає та мислення «наводить порядок» у тому матеріалі, що виник у підсвідомості та перейшов до свідомості, породжуючи таким чином оригінальні, несподівані думки [291]. Важливим, на наш погляд, є той факт, що за ініціативою студентів ми повернулися до питання, які оригінальні засоби використання звичайної газети існують. Це можливо вважати наявністю у майбутніх психологів надситуативної активності. Засоби незвичайного використання газети, придумані за допомогою інсайту: «покласти свіжу газету у шафу, щоб запах друкарської фарби відганяв моль», «потерти об свіжу газетну фарбу пальці злочинця, щоб одержати відбитки», «закритися газетою з дірочкою посередині, щоб шпигувати за невірною дружиною», «використовувати для проведення тесту Бурдона» тощо.

Не буде перебільшенням сказати, що такий параметр креативного мислення, як оригінальність (продукту, процесу мислення, поведінки) є найбільш невизначеним, «розмитим». Якщо це відчутний продукт (вірш, картина, реклама), то можливо цей рівень визначити аудіально-візуально (хоч інколи на це потрібно багато часу). А якщо це ідея, несподіване рішення, рекомендація, неочікувана відповідь на питання? Чи не є це просто безглузда фантазія? У багатьох учених (Р.Лірі, В.М.Дружинін та ін.) [267,4] взагалі виникає сумнів щодо оцінювання креативності мислення через оригінальність, унікальність продукту, оскільки

унікальність відповіді на поданий стимул не означає її оригінальності, а може являти собою девіацію. Скоріше за все судити про оригінальність мислення слід за критеріями новизни та корисності. Корисність у свою чергу – це цінність, значущість для практики. Наприклад, після проведення тренінгу щодо підвищення креативності група практичних психологів м.Кривого Рогу віднайшла шлях подолання неспішності учнів. Це креативне рішення було «оформлено» в експеримент у СШ №8 м.Кривого Рогу. Експеримент показав позитивну динаміку, його можливо було сміливо залучати до практики роботи шкіл. Рішення це було оригінальним у повному значенні цього слова, корисним та, як довела практика, ефективним.

При виконанні невербальних тестів 32% респондентів продемонстрували середній рівень розвитку образної розробленості. Такий результат діагностики вербальної та невербальної креативності II групи частково можна пояснити знанням методик та результатом прослуховування курсу «Психологічні проблеми творчості». При обговоренні результатів діагностики рівня розвитку креативного мислення досліджувані II групи зазначили, що продемонструвати більш високий рівень їм заважали такі фактори: усвідомлення того, що треба зробити незвичну несерйозну роботу за фіксований час (культурний бар'єр); функціональна обмеженість, нездатність представити звичне поняття під новим кутом зору (засвоєний бар'єр); побоювання порівнянь та критики при обговоренні результатів тестування (емоційний бар'єр); відчуття себе виконавцем ролі «піддослідного», який не повинен показати банальний результат (бар'єр сприйняття).

Підводячи підсумки діагностики параметрів креативності, можливо також визначити типи креативного мислення за різними сполученнями показників вербальних та невербальних методик (швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості) за прикладом О.Л.Солдатової [311]: де великі літери **ШГОР** будуть означати високий та середній рівень розвитку параметрів швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості, а маленькі **шгор** – низький рівень. Створюючи комбінації, ми враховували пропозицію О.І.Щебланової щодо об'єднання

параметрів вербальних та невербальних шкал для отримання стабільного показника рівня їх розвитку[376,106].

На наш погляд, існує вісім комбінацій параметрів креативного мислення сполучення високих-середніх та низьких показників креативного мислення, за допомогою яких можливо утворити 4 типи креативного мислення:

Продуктивно-синтетичний (ШГОР та ШГОр) – високі та середні показники розвитку всіх параметрів креативного мислення. Такий тип притаманний практичному психологу, який має міцний підмурок професійних та академічних знань, досвіду, що дає можливість практичному психологу швидко запропонувати різноманітні, нестандартні ідеї досить продумані та деталізовані. 2% досліджуваних І групи та 18% досліджуваних ІІ групи мають такий тип креативного мислення.

Продуктивно-аналітичний (ШГоР та шГоР) – високі та середні показники гнучкості (іноді швидкості) та розробленості мислення. Представники подібної комбінації відрізняються орієнтацією не на кількість ідей, а на їх конструктивність, різноманітність та деталізованість. Подібний тип креативного мислення особливо важливий для майбутніх психологів, які повинні не тільки обрахувати результати діагностичних методик, не тільки розробити рекомендації на основі запропонованого «ключа», а й адаптувати їх до конкретної особистості з урахуванням додаткової інформації. Подібний тип виявлено у 8% досліджуваних ІІ групи. У І групі представників подібного типу мислення не виявлено. Але занадто розвинена аналітична здібність - свідчення того, що індивід - блискучий критик, а не творець.

Продуктивно-інформаційний (ШГОр та ШгОр) – високі та середні показники розвитку швидкості (іноді гнучкості) та оригінальності креативного мислення. 25% представників І групи та 41% представників ІІ групи з подібним типом характеризує здатність швидко висувати різноманітні, навіть несподівані ідеї. Вони не переймаються можливостями їх доцільності, співвідношенням своїх ідей із реальним попитом оточення. Без підкріплення аналітичною практикою продукт діяльності носіїв цього типу мислення може бути марним.

Репродуктивно-рецептурний (Шгор та шгор) – висока та середня швидкість мислення при низькій гнучкості, оригінальності та розробленості. Представники такого типу мислення можуть запропонувати ідеї, що виникають на основі життєвого досвіду та відрізняються стандартністю, шаблонністю. Такий тип креативного мислення у 73% досліджуваних I групи, у 33% досліджуваних II.

На формувальному етапі дослідження було розроблено технологію розвитку креативного мислення з урахуванням типів мислення.

Дослідження загальної (зокрема особистісної) креативності проводилося за допомогою тесту Н.Ф.Вишнякової «Креативність» (Додатки А5 та А6). Тест належить до об'єктивних методик, тому, як правило, у відповідях має місце соціальна бажаність. Можливо тому середній показник оригінальності, уяви, інтуїції, творчого мислення (як когнітивних складових тесту), допитливості, творчого відношення до роботи (як мотиваційних складових), емоційності, почуття гумору (як особистісних складових) на рівні норми і у студентів I групи (4,9-5 балів), і у студентів II групи (5,5-6). Але, за визначенням самої авторки тесту, діагностика креативності має орієнтувальний характер [61]. Справжній прояв креативного мислення відбувається в процесі продуктивної діяльності при створенні креативного продукту, за чим потрібно уважно спостерігати. При відповіді на питання тесту респонденти можуть давати відповіді за принципом соціальної бажаності, упередженості, а при спостереженні можливо відмітити реакцію на вербальні стимули, тонкощі поведінки, реальні дії. Тому, кінцеві висновки можливо робити, поєднуючи результати тесту (як об'єктивного фактора) з результатами спостереження за діяльністю досліджуваних (як суб'єктивного фактора). Загальний показник креативності (за тестом Н.Ф.Вишнякової) вищий у студентів II групи (48,6 проти 40 у I групі).

Узагальнюючи підсумки роботи з діагностики характеристик креативного мислення та особистісної креативності як суттєвого чинника його розвитку, можна зробити такий висновок: рівень розвитку швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості мислення – низький у досліджуваних обох груп. Рівень особистісної креативності виглядає (наочно) таким чином, як на рисунку 2.1:

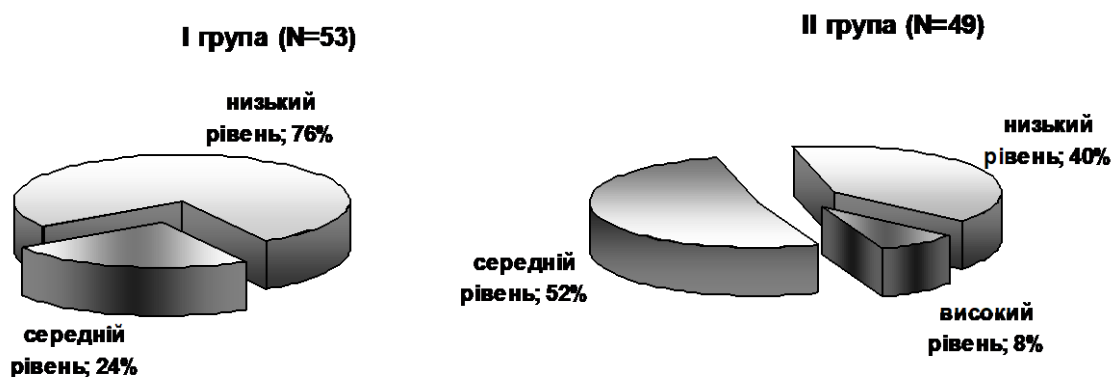


Рис. 2.1. Рівень розвитку особистісної креативності у I та II групах (за тестом Н. Ф. Вишнякової) до експерименту

Одна з основних причин подібного явища, на наше переконання, у перевазі роботи з розвитку теоретичного, традиційного мислення як у школі, так і у вищому навчальному закладі. Крім того, багаторічне дослідження, яке проводилося нами серед учителів шкіл та слухачів курсів удосконалення при КДПУ довело, що вони надають суттєву перевагу в роботі старанним, спокійним, некреативним учням. Підвищена увага до розвитку творчої особистості – удавана. Як правило – це демонстрація креативних продуктів (творів, малюнків, наукових робіт, підготованих не без участі вчителів) без застосування системної роботи над формуванням креативності мислення особистості в творчому процесі.

Опитування 217 студентів-випускників педагогічного та технічного вузів міста Кривого Рогу переконало нас у наступному: більшість завдань на практичних заняттях, під час педагогічної практики, що пропонувалися їм протягом 5 років навчання, побудовані таким чином, що вирішуються відповідно з конвергентною стратегією інтелектуального пошуку. Невміння (та небажання) активізувати креативне мислення студентів під час практичних, самостійних, лабораторних занять, педагогічної практики робить випускників безпомічними при вирішенні реальних проблем професійної діяльності. А практичним психологам не дозволяє піднятися вище рецептурного рівня.

Для стимуляції творчого пошуку вирішення проблеми при розвитку креативного мислення слід враховувати стилі мислення. Цей критерій базується на реальних відмінностях у способах мисленнєвої діяльності. Яким би творчим потенціалом не володіла особистість, здатність вирішувати проблеми та генерувати

нові ідеї збільшується, коли поєднуються (наприклад, при груповій роботі) «носії» синтетичного, ідеалістичного, аналітичного, реалістичного, прагматичного стилів мислення. В ідеальному варіанті це може привести до домінування в учасників навчально-виховного процесу одного когнітивного стилю обробки інформації (який на відміну від індивідуальних розбіжностей у інтелектуальних здібностях, визначає не результат мисленнєвої діяльності, а типову послідовність мисленнєвих дій при вирішенні проблеми: полезалежність-полenezалежність, ригідність-лабільність, згладжування-загострення тощо), що, в свою чергу, приводить до активізації творчого пошуку при вирішенні проблем [354].

Після обробки результатів тесту «Стилі мислення» (Додатки А7 та А8) ми отримали дані, узагальнені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Стилі мислення студентів-психологів I та II груп (за тестом «Індивідуальні стилі мислення»)

Стиль мислення \ Група	I (2 курс) N=53	II (4-5 курс) N=49
Синтетичний стиль	7%	24%
Ідеалістичний стиль	14%	14%
Прагматичний стиль	30%	14%
Аналітичний стиль	29%	28%
Реалістичний стиль	20%	20%
	100%	100%

Як видно з таблиці, синтетичний тип мислення, притаманний творчим особистостям, переважає в студентів II групи. Кількість студентів з різноманітними типами мислення приблизно однакова. Під час роботи груп у тренінгу (які склалися з «носіїв» різних стилів мислення) ми переконалися: подібна задіяність «колективного мозку» є одним із сприятливих умов розвитку креативності мислення.

Припустивши, що до внутрішніх чинників розвитку рівня креативного мислення відносяться когнітивно-операційні фактори, ми перевірили рівень інтелектуального розвитку та компетентності у вирішенні психолого-педагогічних задач (Додатки А9 та А10). Щоб творчий практичний психолог зміг розвивати галузь, у якій працює, він повинен мати відповідний рівень знань (але неусталених,

які обмежують кругозір) не тільки з фахових предметів. Як вже зазначалося, контингент студентів-майбутніх психологів відбирається досить ретельно, тому вони продемонстрували (особливо на старших курсах) високий та відмінний рівень інтелектуального розвитку. Що стосується студентів-психологів I групи, то показники вербальної шкали інтелектуального розвитку (Векслера) на рівні норми. Найбільше утруднення у них викликали арифметичний (оцінює легкість оперування числовим матеріалом) та словарний субтести. Психологу-практику (в ідеалі) потрібно опанувати зразки культурної спадщини, класичну та сучасну літературу, мистецтво, філософію, що дасть йому змогу знаходити загальні теми для бесіди з клієнтами, та застосовувати психотерапевтичні методики (наприклад, бібліотерапію). Поширений науковий кругозір полегшить таку властивість мислення, як здатність до «зчеплення» знань з різних галузей у нову ідею (що відповідно розвине здатність до генерування ідей). Крім того, вербальні засоби – основні у роботі практичного психолога. Тому недостатній словниковий запас в майбутніх фахівців, які будуть працювати за допомогою вербальних методів, є досить суттєвим недоліком.

Для перевірки рівня психологічної компетенції у вирішенні професійних задач було запропоновано авторський тест (Додаток 3). Він складався з 2-х частин. П'ять завдань першої частини було спрямовано на визначення готовності майбутніх практичних психологів до роботи в навчальному освітньому закладі (знання індивідуально-вікових особливостей дитини, основ конфліктології, проблематики освітнього закладу, функціональних обов'язків психолога, термінології). За кожну правильну відповідь – 1 бал (4-5 балів – високий рівень готовності до вирішення проблемних завдань, 3 – середній, 1-2 – недостатній). Проблемні завдання були взяті з практики роботи шкіл міста та поділялися на 3 групи: 1) вирішення психолого-педагогічних конфліктів; 2) аналіз сучасних актуальних Запитів; 3) пошуки форм і методів підвищення рівня психологічної компетентності учасників навчально-виховного процесу. Процедура вирішення включала наступні етапи: введення базових понять (особистість, мотивація, статус, поведінка, діяльність тощо), на основі яких можливе науково обґрунтоване рішення ситуації, а не використання

побутових знань про людину, дії з позицій «здорового глузду»; орієнтація досліджуваних на вміння давати декілька різноманітних відповідей; процес вирішення ситуацій та порівняння рішень з рішеннями майстрів педагогічної праці. Середній показник готовності досліджуваних I групи – 2,9 балів, досліджуваних II групи – 3,8 балів.

Результати виконання завдань третього рівня представлено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Рівень вирішення професійних задач студентами I та II груп

Рівень вирішення професійних задач	КІЛЬКІСТЬ ДОСЛІДЖУВАНИХ (у%)			
	I ГРУПА N=53		II ГРУПА N=49	
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%
ВИСОКИЙ (4-5 балів)	0	0	5	10
СЕРЕДНІЙ (3-бали)	16	30	23	47
НИЗЬКИЙ (1-2бали)	37	70	21	43
N	53	100	49	100
Показники вираженості рівня вирішення професійних задач				
Сума балів у групі	108		147	
Середні	1,03		2,8	
Дисперсія	1,1		1,6	
Ст.відхилення	1,07		1,28	

Для оцінки рівня креативності мислення при вирішенні подібних завдань були запрошені 13 незалежних експертів (3 доценти кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного університету, 5 практичних психологів шкіл міста з великим досвідом роботи та 5 викладачів КДПУ, які працюють зі студентами I та II груп більше року). Вони оцінювали відповіді-«рішення» за 5 бальною системою та за наступними критеріями:

1 бал - вирішення проблеми подано на життєвому, а не науковому рівні, стандартне, банальне.

2 бали – запропоновано декілька однотипних варіантів вирішення проблеми, що свідчить про швидкість (продуктивність) мислення. У відповідях присутня наукова термінологія.

3 бали - запропоновані різноманітні варіанти вирішення проблеми, що є показником гнучкості мислення, рекомендовані відповідні методики, сформульована проблемна ситуація, є консультативна гіпотеза.

4 бали - у запропонованих відповідях є елементи нестандартності, новизни, відступу від шаблону, що свідчить про оригінальність мислення.

5 балів - запропоновані відповіді мають практичну користь та можуть бути застосовані на практиці.

Ступінь узгодженості груп експертів перевірялася за допомогою коефіцієнта конкордації (коефіцієнта внутрішньокласової кореляції χ -каппа).

Як свідчать дані таблиць, досліджувані I групи не продемонстрували достатнього професіоналізму у своїх рішеннях. Останні були інертні, імпульсивні, примітивні. Як правило, це рекомендації: «провести бесіду (з хлопцем, матір'ю, учителем, усім класом)», «з'ясувати причини», «порекомендувати змінити суб'єктивну оцінку учня» тощо (при вирішенні завдання №1); «порекомендувати батькам направити енергію дівчини-фанатки в інше русло», «організувати цикл тренінгів з батьками на тему «Спілкування з підлітками», «провести корекцію поведінки дівчини» тощо (при вирішенні завдання №2); «звернутися за допомогою до адміністрації», «провести самопрезентацію», «провести перше цікаве заняття, щоб привернути увагу» тощо (при вирішенні завдання №3). Відповіді респондентів II групи (особливо тих, хто має досвід практичної роботи) значно відрізняються навіть використанням відповідної термінології «психологічні синдроми», «соціальна дезорієнтація та пригнобленість», «латентні проблеми у розумовому розвитку», «локальні поведінкові проблеми» тощо. У переважної більшості рекомендації щодо вирішення проблем не відрізнялися оригінальністю та новизною, але були врівноваженими, гармонійними, а головне - придатними для застосування на практиці. Крім того, варіантів рішення проблеми у досліджуваних II групи було декілька, вони відрізнялися різноманітністю. Наприклад, називалися всі можливі причини крадіжок для завдання №1: сімейні проблеми, нерозвиненість моральних уявлень та волі тощо; досить вдало пояснювалися причини такого сучасного явища як фанатство підлітків (завдання №2). А при вирішенні завдання №3 відмічались

досить нестандартні рішення - шляхи підвищення рівня психологічної компетенції вчителів у школі.

Так, студентка А. зазначила: «потрібно за допомогою методів соціометрії чи референтометрії встановити найбільш авторитетних та впливових членів колективу та звернутися до них з проханням допомогти роз'яснити вчителям необхідність підвищення рівня власного професіоналізму, а також показати приклад активного відвідування відповідних занять з психологом. А після заняття продемонструвати колегам щирі (хоч можливо, і удавані) задоволеність». Оволодіння майбутніми практичними психологами досвідом вирішення проблем повинно поєднуватися в них з розвитком рефлексії, загальнонауковий рівень якої виводить у сферу світоглядного осмислення соціальної та педагогічної дійсності та її протиріч, з якими зустрічаються всі учасники навчально-виховного процесу. Рефлексія, за визначенням Н.І.Пов'якель [243], – це взагалі механізм регулювання мислення, поведінки, діяльності. Проведення рефлексії зі студенткою, «авторкою» одного з креативних (у контексті групи) рішень визначило, що їй допоміг інтуїтивна здогад. Як відомо, щоб перевести інтуїцію на мову логіки, на рівень конкретних свідомих висновків (у чому й полягає сутність креативного мислення) потрібен відповідний когнітивний словник (життєвий досвід). Чим об'ємніше цей досвід, тим легше використовувати інтуїцію для прийняття продуктивних рішень. Але життєвий досвід – це не кількість прожитих років. Це, скоріше за все, досвід сприйняття різноманітних ситуацій та пов'язана з ним гнучкість мислення. Авторка креативної рекомендації ще під час перебування в школі (ученицею та практиканткою) фіксувала стійке протистояння учнів (вчителів) прямим, авторитарним вказівкам, що дало їй змогу віднайти інший шлях підвищення зацікавленості.

Моделюванням у мозку ланцюга подій, об'єднаних причинно-наслідковим зв'язком пояснювала свою «креативну» пропозицію студентка К. Вона порадила запровадити для кожного вчителя «креативний щоденник» (щоденник професійних роздумів), у якому він протягом тривалого часу буде записувати всі рішення отриманого на семінарі домашнього завдання. У кінці року психолог може організувати «пошук» найраціональнішої ідеї у щоденниках та їх пишну

презентацію. Студентка використала минулий досвід, кола вона вела щоденник самостереження. Записи аналізувалися, визначалися повторювані думки, на основі яких можливо було передбачити заключну ланку мислительного ланцюга.

Студентка М. запропонувала зацікавити вчителів заняттями шляхом створення в школі «портфоліо» для кожного вчителя: його творчих робіт, незвичайних, фотографій, цікавих документів та демонстрацією цих зовнішніх досягнень. При рефлексії студентка М. пояснила своє рішення прагненням спрогнозувати розвиток ситуації за допомогою широкого, варіативного використання асоціативного досвіду (вона проводила корекцію поведінки дівчинки, яка мріє про кар'єру манекенниці та наявність подібного «скарбу» - портфоліо).

Студент В. скористався гіперболізацією значущих елементів у взаємодії «учитель-психолог», «учитель-адміністрація» та переконливо доводив, що проведення грошово-речових лотерей серед слухачів психологічних семінарів надасть йому більшої популярності.

Рефлексія на примітивні, стандартні відповіді досліджуваних I та II груп довела, що при вирішенні задач вони виявили декілька слабких місць. По-перше, ними не була дотримана аналітична процедура (збір додаткової інформації, її аналіз, узагальнення даних). Як правило, виконання завдання вони починали, не задаючи ніяких уточнюючих питань, що може свідчити про таку ж поверхневність на цьому етапі у професійній діяльності. По-друге, досліджувані, що продемонстрували низький (та частково середній) рівень вирішення професійних завдань, відзначили, що не особливо концентрували розумові зусилля на роботі, вважаючи, що це «просто гра». По-третє, ми не надали їм можливості «інкубації ідей» (коли всі ідеї, що виникли в процесі мисленнєвої концентрації, передаються в підсвідомість для «дозрівання» протягом якогось часу та виникнення інсайту). По-четверте, досліджувані обох груп визнали, що навіть не допускали думки продемонструвати «дику», «епатажну», «несподівану» ідею.

Головним результатом втілення нашої програми ми вважали сформованість у студентів психологів здатності перенести отримані знання в практику шкільної діяльності (особливо якщо він буде працювати в такому навчальному закладі, де

керівництвом не будуть створені умови для креативної діяльності). Яким би компетентним, поінформованим, обізнаним, ерудованим не був молодий спеціаліст, у нього повинна бути сформована суб'єктивна готовність до застосування отриманих знань на практиці. Саме з цієї причини під час тренінгу пильна увага приділялася вирішенню різноманітних проблемно-конфліктних завдань, які активізують продуктивні компоненти мислення. Наприкінці тренінгу було проведено контрольне вирішення проблемних завдань з респондентами I та II групи та телефонне опитування випускників 5-го курсу (учасників тренінгу), що працюють за фахом з метою вивчення ефективності результатів запропонованої програми.

Креативність, як зазначалося вище, розглядається у декількох ракурсах: як самостійна якість мислення, як характеристика інтелектуальної сфери, як система особистісних властивостей. Проаналізувавши наукову літературу, ми зробили спробу визначити найважливіші складові професіограми фахівця-психолога (у контексті проблеми чинників креативного мислення) та довести, що ними є: самооцінка, емпатія, комунікативно-організаційні здібності. Перевірка рівня розвитку цих складових (Додатки А9 та А10) довела, що майбутні психологи I групи мають адекватну самооцінку себе як психологів (середній показник по групі – 79,8), середній рівень розвитку емпатії (24,2) та високий рівень оцінки власних комунікативних та організаційних здібностей (15,2). Але слід зазначити, що підводячи підсумки роботи тренінгу у контрольній роботі «Рефлексія – вміння відслідковувати результат», учасники I експериментальної групи практично одностайно зазначили, що відчули значне покращення цих складових власної особистості.

Респонденти II групи показали результати високого рівня (15,4 – комунікабельність, 26 - емпатія, 97,5 – самооцінка). Це можливо пояснити тим, що на 4-5 курсах відбуваються зміни характеру детермінації та функціонування креативного мислення, яке здатне до генерації психічних новоутворень особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця. Практично всі студенти 4-5-го курсів думають про своє майбутнє працевлаштування. Подібна внутрішня робота емоційно зафарбована та обов'язково включає у себе компонент самооцінювання. Що до рівня

емпатії, який у респондентів обох груп має середній показник, то це свідчення відсутності практичного досвіду роботи. Емпатія у багатьох дослідженнях визначається як один з ключових факторів успішної діяльності. На наш погляд, «механічно» підвищити її рівень тренінговими вправами неможливо. Але навчити майбутнього психолога сприймати суб'єктивний світ іншої людини (а не ідентифікувати себе з ним), розуміти специфіку виникаючих проблем у цьому світі, допомогти «навести у ньому порядок» самому клієнту можливо.

Неодноразові дослідження в педагогічній психології довели, що «висока позитивна мотивація (до навчання у вузі в тому числі – Н.М.) може відігравати роль компенсаторного фактора у випадку недостатньо розвинених спеціальних здібностей чи недостатнього запасу в студента потрібних знань, умінь, навичок. У зворотньому напрямку компенсаторний механізм не спрацьовує» [286,11]. Іншими словами, які б здібності не мав майбутній фахівець, низька мотивація до навчання, до самовдосконалення чи відсутність мотивації ніколи не зроблять його фахівцем «високого гатунку». Навіть достатньо високий рівень розвитку загальної креативності, параметрів вербальної та невербальної креативності у студентів-психологів – не є гарантією того, що у майбутньому вони будуть працювати творчо (хоча вірогідність професійної креативності у таких фахівців значно вища).

Для пояснення ролі креативності у розумінні, передбаченні та розвитку творчості П.Торранс запропонував модель, яка поєднує креативність, мотивацію, вміння. Високі творчі досягнення потребують збігу цих факторів, їх взаємодії, одночасного розвитку. При відсутності творчої мотивації творчих досягнень у роботі може не бути навіть при високому рівні володіння технологією діяльності. Достатній рівень мотивації та відповідних знань при відсутності креативності можуть забезпечити тільки високий рівень майстерності, але не появу творчого продукту. Низький рівень знань утруднить пошук нестандартних шляхів вирішення проблеми [412].

Перш ніж проводити діагностику мотивації професійної діяльності, ми провели опитування серед респондентів I та II груп з метою визначення загальної мотивації вибору ними професії. Умовно всі відповіді можливо розподілити на 2

групи: «бажання розібратися в собі» та «прагнення допомогти іншим». Але цікавим є той факт, що дуже малий відсоток опитаних (<15%) прийшли до вибору професії психолога усвідомлено (тобто мали досвід спілкування з професійними психологами, вивчали відповідну літературу, переходячи від науково-популярної до наукової тощо). Інтерес виник у них ще у віці 15-16 років, коли він здатен укорінюватися у когнітивних та особистісних властивостях майбутнього фахівця. Мотивами інших були «позитивна емоційна забарвленість професії гуманітарного напрямку», «мода на професію», «характер діяльності, не пов'язаний з прив'язкою до конкретних інструкцій», «покращення суб'єктивної якості власного життя чи життя оточуючих людей», «порада батьків, знайомих» тощо. Практично ніхто з них не відмітив матеріальну складову професії, бажання займатися науковою діяльністю, «просувати» психологічну науку вперед.

Тому наступний крок нашого дослідження – діагностика мотивації майбутньої професійної діяльності та визначення вираженості оптимального мотиваційного комплексу в студентів (Додатки А11 та А12), які відображено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Мотиваційна сфера досліджуваних I та II груп
(за методикою К.Замфіра-А.Реана).**

Група	Провідна мотивація	К-сть	Мотиваційний комплекс	К-сть (у%)
I N=53	ВМ	15	Позитивний	81%
	ЗПМ	28		
	ЗНМ	10	Негативний	19%
II N=49	ВМ	27	Позитивний	91%
	ЗПМ	18		
	ЗНМ	4	Негативний	9%

Як свідчать дані таблиці, 15 респондентів I групи мають внутрішню (ВМ) та 28 зовнішню позитивну мотивацію (ЗПМ). Але, зважаючи на те, що представники цієї вікової категорії практично не знайомі зі специфікою роботи психолога в навчальному закладі, можливо припустити: зовнішні позитивні мотиви побудови кар'єри та досягнення соціального престижу будуть втілені поза стінами школи (садочка).

27 респондентів II групи мають внутрішню, а 18 позитивну зовнішню мотивацію до діяльності. Зовнішня мотивація (позитивна та негативна) найповніше виявляється, коли вона виходить від референтної групи. Сила впливу зовнішньої мотивації повністю залежить від рівня внутрішньої мотивації: чим менша внутрішня мотивація тим сильніша зовнішня [300,41].

Оскільки одним із основних чинників розвитку креативного мислення майбутнього психолога в юнацькому віці, згідно нашого припущення (а також з урахуванням закономірностей особистісного розвитку в онтогенезі та системи рекомбінації детермінант Б.Ф.Ломова), є внутрішня мотивація до творчої діяльності, розглянемо більш детально мотиваційний комплекс у різних вікових групах. На підставі діагностики мотиваційної сфери ми склали мотиваційний комплекс для кожного студента кожної вікової групи (Додатки А11 та А12). Мотиваційний комплекс особистості - це тип співвідношень трьох типів мотивації. У таблиці 2.6 відображено кількість студентів (%), які мають найкращий, позитивний мотиваційний комплекс $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$; та студентів, що мають негативний мотиваційний комплекс $ЗНМ > ВМ > ЗПМ$ та $ВМ < ЗПМ < ЗНМ$ ($ВМ$ – внутрішня мотивація, $ЗПМ$ – зовнішня позитивна мотивація, $ЗНМ$ – зовнішня негативна мотивація). Слід також зазначити, що між цими комплексами є проміжні мотиваційні комплекси (наприклад, $ВМ = ЗНМ = ЗПМ$) залежно від рівня вираженості кожного виду мотивації. При інтерпретації ми враховували, наскільки сильно один тип мотивації переважає над іншим за ступенем вираженості кожного виду (більш негативні комплекси ми віднесли до негативних мотиваційних комплексів, де мають місце зниження внутрішньої чи зовнішньої позитивної мотивації), а більш оптимальні комплекси - до позитивних мотиваційних комплексів особистості. 81% досліджуваних I групи та 91% досліджуваних II групи мають позитивний мотиваційний комплекс. Це свідчення того, що у майбутній діяльності студенти психологи скоріше за все отримають задоволення від обраної професії, зможуть проявити себе як творчу особистість, будуть прагнути досягти в ній позитивних результатів.

Але для реалізації принципу творчої самодіяльності в майбутній роботі, який за С.Л.Рубінштейном є провідним у розвитку особистості людини, необхідно формувати в майбутніх фахівців внутрішню мотивацію.

Отримані дані також дозволяють зробити висновок, що загальна кількість студентів-психологів з перевагою зовнішніх типів мотивації (позитивних та негативних) достатньо велика. Тому виникає необхідність запровадження комплексної програми розвитку креативного мислення, тобто активізації зовнішніх факторів з метою формування в майбутніх психологів позитивної внутрішньої мотивації (соціальної детермінанти досягнення успіху). Відомо, що діяльність практичного психолога є полімотивованою. Деякі з мотивів (наприклад, мотиви прагнення впливати на інших, мотиви досягнення майстерності в професійній діяльності, мотиви афіліації) актуалізуються найчастіше, стають провідними та здійснюють найбільш істотний вплив на подальшу діяльність. Зважаючи на те, що потребу в творчій діяльності для майбутнього фахівця ми вважаємо одним із чинників розвитку креативного мислення, розробляючи тренінг, ми ставили перед собою мету розвивати мотив досягнення (самовдосконалення, майстерності, авторитету). Мотивація досягнення визначається на основі таких мотиваційних диспозицій, що мають пряме відношення до цілей нашої програми:

1. інтринсивного мотиву досягнення, що поєднується з інтересом, допитливістю, отриманням задоволення від діяльності, її виконання заради неї самої, коли мова не йде про те, щоб довести що-небудь самому собі чи іншим;
2. мотиву творчої цікавості;
3. мотиву відповідності внутрішньому стандарту якості, зорієнтованому на пізнання, створення чогось нового, досі не існуючого, що має показати відмінні результати та викликати гордість за розв'язане завдання;
4. мотиву подолання неуспіху, подальшого розвитку своїх здібностей, самовдосконалення, підвищення власної компетенції [101,102].

Таким чином, креативне мислення майбутніх практичних психологів відзначається досить високим теоретичним і, водночас, практичним рівнем, швидкістю перебігання мисленнєвих процесів та відносною гнучкістю. Низький

рівень розвитку таких параметрів як «оригінальність» та «розробленість» можливо пояснити деякою репродуктивністю технологій мислення та «функціональною фіксованістю» (яка, за К.Дункером, не дає можливості досліджуваному при вирішенні задач відступити від звичних стандартів). Синтетичний стиль мислення, притаманний творчим особистостям, переважає в досліджуваних старших курсів навчання, що пояснюється рівнем розвитку знань, компетентності, більшим обсягом практичного досвіду. Мотиваційно-особистісні чинники розвинуті до того ступеня, що надає можливість припустити позитивну динаміку розвитку рівня креативного мислення.

2.3. Дослідження кореляційного зв'язку між характеристиками креативного мислення та параметрами психологічних чинників його розвитку

На константувальному етапі дослідження, як вже зазначалося, була проведена попередня діагностика рівня розвитку креативності, параметрів вербальної та невербальної креативності, загальної особистісної креативності, визначено оптимальний тип мотивації, встановлено провідний стиль мислення, а також визначено рівень інтелектуального розвитку, рівень психологічної компетентності у вирішенні професійних задач, рівень розвитку професійно-важливих якостей.

Але, за твердженням К.М.Гуревича, дані, отримані в тестуванні (а також при застосуванні інших діагностичних методик), не можна вважати вимірюваннями в повному значенні слова. Тест, скоріше за все, інструмент порівняння. За результатами порівняння можливо систематизувати об'єкти, що вивчаються, встановити послідовність, порядок порівнюваних об'єктів за величиною [5,81]. Для статистичного дослідження взаємозалежності між змінними, пов'язаними кореляційними відношеннями, було проведено кореляційний аналіз. Існуючі процедури кореляційного аналізу «дозволяють визначити ступінь значущості зв'язку та напрямок впливу однієї з ознак на ознаку, що дає результат, при фіксованому значенні окремих змінних» [49,65]. Маючи після проведення попередньої діагностики два ряди значень, ми змогли не тільки припустити наявність (чи

відсутність) зв'язку між ними, але й підрахувати коефіцієнт кореляції, який показав нам, наскільки узгоджені зміни двох параметрів, як тісно вони пов'язані, яким (позитивним чи негативним) видом зв'язку. Коефіцієнт кореляції нічого не повідомляє про причинні зв'язки, не дає ніяких відомостей про окремих досліджуваних. А наявність кореляцій не є показником вираженості та направленості причинно-наслідкових зв'язків. Тому, проводячи кореляційний аналіз, ми не маємо змоги робити переконливі висновки про детермінанти та похідні розвитку креативного мислення. Можливо лише констатувати, наскільки тісно пов'язані змінні, яким чином одна з них реагує на динаміку іншої та припускати, як одна зі змінних впливає (чи не впливає) на іншу.

Аналізуючи матрицю кореляційних зв'язків I групи (Додаток Б1), можливо відмітити досить велику кількість позитивних зв'язків на рівні $p < 0,05$; $p < 0,01$ та навіть на рівні $p < 0,001$ між параметрами тесту креативності Н.Ф. Вишнякової (оригінальність, уява, допитливість, інтуїція, творче мислення, творче ставлення до роботи, емоційність, почуття гумору) та шкалами синтетичного стилю мислення ($r=0,251$); компетенції ($r=0,355$); рівня інтелектуального розвитку ($r=0,367$); емпатії ($r=0,231$); внутрішньої мотивації ($r=0,251$). Це дає можливість припустити, що рівень інтелектуального розвитку, компетенція, стиль мислення як когнітивно-операційні фактори; емпатія та внутрішня мотивація як мотиваційно-особистісні фактори можливо вважати психологічними чинниками, що впливають на розвиток креативного мислення майбутніх психологів. Крім того, параметри тесту Н.Ф. Вишнякової «Креативність» мають зв'язки на рівні статистичної достовірності $p < 0,05$ зі шкалами вербальної швидкості ($r=0,231$); образної швидкості ($r=0,230$); образної оригінальності ($r=0,241$); загального рівня вербальної креативності ($r=0,241$) та зв'язки на рівні статистичної достовірності $p < 0,01$ ($r=0,271$) зі шкалою загального показника невербальної креативності. Більш тісна сила цього зв'язку - можливе підтвердження факту, що у невербальних тестах важче запобігти стереотипним відповідям. Крім того, реально припустити, що наявність у особистості розвиненої уяви, оригінальності, інтуїції, допитливості, творчого мислення, творчого ставлення до роботи впливає на розвиток вербальної швидкості,

образної гнучкості, образної оригінальності, загального рівня вербальної та невербальної креативності мислення.

Наявність зв'язку на рівні статистичної достовірності $p < 0,05$ між параметрами невербальної оригінальності зі шкалами вирішення професійних задач ($r = 0,251$) та емпатії ($r = 0,241$) може також свідчити про прагнення майбутнього психолога (який відчуває причетність до переживань іншої людини) до ризику, спроби відступати від шаблонів при виробленні рекомендацій, здатності до ефективних дій у фармажорних умовах, наявності у нього таких особистісних якостей, як активність, наполегливість, соціальна самоефективність. Слід відмітити, що здатність до ризику у реаліях сьогодення - важлива риса практичного психолога (необхідність постійно діяти в умовах інноваційних змін при відповідній невизначеності нестандартності шкільних ситуацій). Процес саморозвитку завжди потребує вміння діяти та приймати рішення у ситуації ризику. Крім того, «ризикованість» можливо впевнено назвати ознакою креативного мислення.

Наявність статистично достовірного негативного зв'язку на рівні $p < 0,01$ між шкалами образної оригінальності та ідеалістичного стилю мислення підтверджує потребу «ідеалістів» згладжувати, не помічати протиріччя при аналізі вирішуваних проблем. Зв'язки на рівні статистичної достовірності $p < 0,05$ між шкалами рішення професійних задач та вербальної гнучкості ($r = 0,269$); невербальної гнучкості ($r = 0,229$); невербальної оригінальності ($r = 0,251$) скоріше за все - показник недостатнього розвитку цих параметрів у студентів психологів досліджуваної групи, які вони продемонстрували при виконанні відповідних завдань. Можливий висновок такий: студенти-психологи, маючи недостатній рівень розвитку продуктивного мислення та незначний досвід практичної роботи, не застосовували при вирішенні завдань евристичні прийоми, не робили умови проблемного завдання більш конкретними, легко уявлюваними, «домальовуючи» деякі деталі до ситуації, не варіювали мисленням, виявляючи функціональні зв'язки між даними, не змінювали логічним шляхом умови завдання, розмірковуючи – а що ще може бути у такій ситуації? Досліджувані, як визначила рефлексія, не дозволяли собі мисленнєве експериментування та продуціювання несподіваних рішень. Усвідомлення

необхідності навчити студентів початкових курсів навчання евристичним прийомам стало основою розробки нашої комплексної програми.

Існує досить значна кількість позитивних зв'язків між шкалою синтетичного стилю мислення та шкалами вербальної швидкості, невербальної швидкості, загального показника вербальної креативності (на рівні $p < 0,05$) та шкалами невербальної гнучкості, загального показника невербальної креативності, параметрами тесту Н.Ф.Вишнякової (на рівні $p < 0,01$), що переконує нас у необхідності розвитку синтетичності мислення як когнітивного фактора для успішної майбутньої креативної діяльності. Можливо зробити висновок: майбутній психолог з креативним мисленням, як правило, характеризується перевагою синтетичного (іноді аналітичного стилю мислення). Синтетичний стиль мислення полягає в тому, щоб «створювати щось нове, оригінальне, комбінувати несхожі, часто протилежні ідеї, погляди, здійснювати мисленнєві експерименти. Це теоретизований стиль мислення, такі люди люблять помічати протиріччя в чужих міркуваннях, звертають на це увагу оточуючих, люблять загострювати протиріччя, пробують знайти принципово нові рішення, інтегруючи протилежні погляди, вони схильні бачити світ постійно мінливим та люблять зміни» [233].

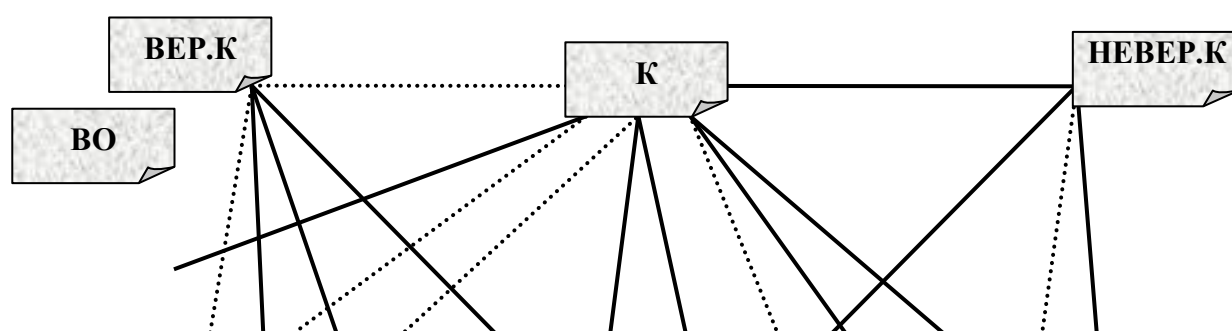
Аналітичний стиль мислення, як зазначено у опитувальнику, орієнтований на систематичне та всебічне вивчення питання чи проблеми в тих аспектах, які задаються об'єктивними критеріями. При перевазі аналітичного стилю мислення спостерігається схильність до логічної, методичної, ретельної манери вирішення проблем. Перш ніж прийняти рішення, аналітики розробляють детальний план, збирають якнайбільше інформації, фактів, використовують теоретичні знання. Для вирішення всіх проблем вони схильні віднайти таку формулу, метод чи систему, які б піддавалися раціональному обґрунтуванню [233,78].

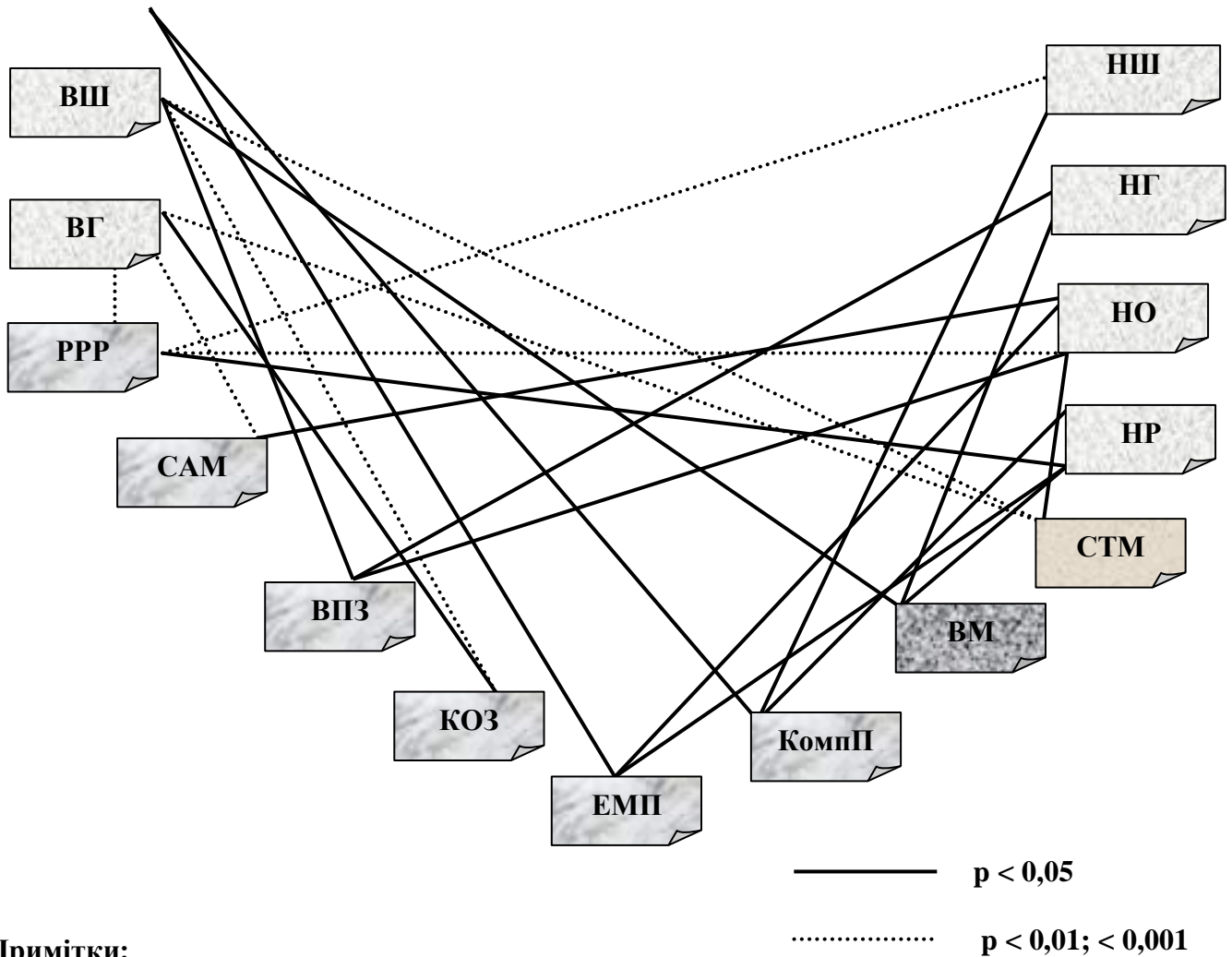
Сильні зв'язки відмічено між шкалами компетенції ($p < 0,01$; $r = 0,355$), інтелектуального розвитку ($p < 0,001$; $r = 0,367$) та шкалою креативності (за тестом Н.Ф.Вишнякової). Це дає нам змогу припустити, що вищеназвані когнітивно-операційні фактори відіграють провідну роль у розвитку особистості майбутнього психолога.

Існують зв'язки на рівні статистичної тенденції та достовірності між шкалою внутрішньої мотивації та шкалами вербальної швидкості, невербальної гнучкості, невербальної розробленості, загальних показників вербальної, невербальної креативності, шкалою «Креативність» (за тестом Н.Ф.Вишнякової). Внутрішня мотивація, як вже неодноразово підкреслювалося, впливає на розвиток цих характеристик мислення, але внутрішні, суб'єктивні чинники як вияв суб'єктної активності на шляху до творчої професійної самореалізації, можливо не відігравали провідної ролі в досліджуваних на констатувальному етапі.

При аналізі матриці кореляцій (Додаток Б2) досліджуваних II групи слід зазначити наявність зв'язків більшої сили між шкалами. Подібний результат послужив підставою для наочного відображення цих зв'язків у вигляді кореляційної плеяди (рис.2.2).

Всі параметри тестів мають зв'язки на рівні статистичної достовірності ($p < 0,05$), ($p < 0,01$) та статистичної значущості ($p < 0,001$) з тестом Н.Ф.Вишнякової «Креативність». Особливо високі коефіцієнти кореляції з параметрами рівня інтелектуального розвитку ($p < 0,001$; $r = 0,427$), загального рівня вербальної креативності ($r = 0,301$), вербальної гнучкості ($r = 0,356$), внутрішньої мотивації ($r = 0,348$), компетентності ($r = 0,293$), синтетичного стилю мислення ($r = 0,291$), емпатії ($r = 0,318$), комунікативних здібностей ($r = 0,3480$). Це свідчення того, що за допомогою параметрів тесту Н.Ф.Вишнякової можливо охарактеризувати особистісні, когнітивні, мотиваційні компоненти креативності та частково підтвердити нашу гіпотезу – саме мотиваційно-особистісні, когнітивно-операційні чинники сприяють розвитку креативного мислення майбутніх психологів. У кореляційній плеяді відсутні будь-які інші (крім синтетичного) стилі мислення. Це можливо пояснити великою кількістю негативних кореляційних зв'язків між ідеалістичним, прагматичним, реалістичним стилями мислення та шкалами вербальної швидкості, вербальної гнучкості, вербальної оригінальності,





Примітки:

Вер.К	загальний рівень вербальної креативності
ВО	вербальна оригінальність
ВШ	вербальна швидкість
ВГ	вербальна гнучкість
К	загальний рівень креативності (за Н.Ф.Вишняковою)
НЕВЕР.К	загальний рівень невербальної креативності
Н.Ш	невербальна швидкість
НГ	невербальна гнучкість
НО	невербальна оригінальність
НР	невербальна розробленість
СТМ	синтетичний тип мислення
ВМ	внутрішня мотивація
КомпІ	психологічна компетенція
ЕМП	Емпатія
КОЗ	комунікативні та організаторські здібності
РПЗ	рішення професійних задач
САМ	Самооцінка
РРР	рівень розумового розвитку

Рис.2.2 Кореляційна плеяда зв'язків між характеристиками креативного мислення та чинниками його розвитку (II група)

невербальної швидкості, невербальної гнучкості, невербальної оригінальності та невербальної розробленості. Як відомо, характерні ознаки синтетичного стилю: інтерес до змін, пошук подібності в зовні несумісних речах, увага до різноманітних

аспектів проблеми, схильність до полемічності та творчого підходу. Навіть у негативних ознаках цього стилю можливо побачити підвищену зацікавленість у новизні, сконцентрованість на результаті, що, безперечно, сприяє розвитку креативності мислення.

Наявність зв'язку на рівні статистичної достовірності ($p < 0,05$) між параметрами вербальної швидкості, невербальної гнучкості та шкалою аналітичного стилю мислення дає змогу припустити, що цей стиль також може бути притаманним креативним особистостям. Його характерні ознаки: сконцентрованість на розробці планів та методів, увага до деталей, здатність будувати моделі. Аналітики відрізняються обережністю в прийнятті рішень, але при поєднанні їх у груповій роботі з синтезаторами цей недолік можливо компенсувати. Характерні ознаки ідеалістичного стилю мислення (сконцентрованість на процесі мислення, утруднення при виборі варіанту рішення з великої кількості варіантів, ігнорування проблем, прагнення до удосконалення отриманого продукту); прагматичного стилю (невміння бачити перспективи при вирішенні проблеми, схильність до компромісу, байдужість до планування стратегічних перспектив); реалістичного стилю (покладання на думки авторитетів, прагнення до тих рішень, що задовольняють невідкладні потреби, надання переваги спрощеним рішенням) неможливо вважати вирішальними чинниками розвитку креативного мислення. Але деякі переваги цих стилів (наприклад, чіткість у формулюванні цілей у ідеалістів, сконцентрованість на проблемі в прагматика, посилення на думку авторитетів у реаліста) допоможуть зробити рішення проблеми не тільки нестандартним, але й досконалим.

Крім того, прагматичний стиль мислення «спирається на власний досвід, на використання тієї інформації, яка легко доступна. Прагматики бажають швидше отримати результат, навіть незначний, вони притримуються установки – все залежить від випадкових обставин, все відбувається неузгоджено. Прагматики швидко адаптуються, відчують кон'юнктуру, попит та пропозиції». Реалістичний стиль мислення «орієнтований лише на визнання фактів, для них «реальним» є те, що можливо побачити, відчути, почути. Реалістичне мислення характеризується конкретністю та установкою на виправлення, корекцію ситуацій з метою досягнення

результату. Проблема для реалістів виникає в тому випадку, коли вони бачать щось неправильне та прагнуть його відкоригувати» [233,76-78].

Сильні кореляційні зв'язки (на рівні $p < 0,001$) існують між креативністю (за тестом Н.Ф. Вишнякової), загальним рівнем невербальної креативності та внутрішньою мотивацією. Єдиної точки зору на мотивацію креативності, креативного мислення не існує. Можливо тільки припустити, що мотивація креативності в майбутніх практичних психологів - це:

- потреба в ризику;
- прагнення до нових, незнайомих видів діяльності; які можуть дати несподіваний результат;
- бажання самореалізуватися в професії;
- потреба відповідати своїм можливостям;
- пошук межі своїх здібностей;
- прагнення виділитися серед оточуючих;
- потреба йти в ногу з часом, бути конкурентноспроможним на ринку праці;
- бажання створити новий, незвичайний продукт.

Визначити причини мотивації діяльності для досліджуваних I та II груп можливо, лише врахувавши їх індивідуальні особливості, ступінь референтності групи, якість навчального процесу, ступеня креативності викладачів тощо. Але відомо, що тільки при наявності в особистості сформованої внутрішньої мотивації до діяльності можливе будь-яке досягнення.

Зв'язки на рівні статистичної тенденції та статистично достовірні зв'язки спостерігаються між шкалами вербальної оригінальності, невербальної оригінальності, невербальної розробленості, рівнем креативності (за тестом Н.Ф. Вишнякової) та шкалою емпатії. У юнацькому віці загострюється здатність до відчуття станів іншої людини, здатності емоційно переживати. Юність сенситивна до «співпереживання», а юнакам (юнкам) – майбутнім психологам - потрібно удосконалювати емпатію емоційну (засновану на механізмах проєкції та наслідування моторних та афективних реакцій іншого), емпатію когнітивну (що базується на інтелектуальних процесах – порівнянні, аналогії), емпатію

предикативну (здатності передбачати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях), а також особливі її форми (співчуття, співпереживання). Більша кількість кореляційних зв'язків зі шкалою емпатії у II групі пояснюється тим, що емпатійна здібність зростає разом із життєвим досвідом [80,951].

Зв'язки на рівні статистичної достовірності ($p < 0,05$) зафіксовано між шкалою вирішення професійних задач та шкалами вербальної гнучкості ($r = 0,275$), невербальної гнучкості ($r = 0,267$), невербальної оригінальності ($r = 0,245$), загального показника вербальної креативності ($r = 0,256$), показника креативності ($r = 0,248$). Зі шкалою загального показника невербальної креативності зв'язок сильніший, на рівні ($p < 0,01$). Можливо, вербальна та невербальна гнучкість, невербальна оригінальність та загальний рівень креативності сприяють більш якісному рівню вирішення професійних задач та свідчать про тенденцію до розвитку креативного мислення в досліджуваних цієї групи, здатності «видавати» продуктивні рішення.

Знову повертаючись до рекомендації не вважати навіть високі коефіцієнти кореляції показниками наявності причинної залежності [6,595], зазначимо: ми спиралися на показники розміру та сили кореляційних зв'язків як на один із аргументів для підтвердження логіки дослідження та теоретичних міркувань. А логіка дослідження та теоретичні положення свідчать: незважаючи на те, що психологи прагнуть протиставити творче мислення репродуктивному, на практиці тести креативності побудовані за тими ж принципами, що й тести інтелекту. Тобто, потрібно за фіксований час виконати чітко сформульовану задачу. «Науковці вважають їх основним недоліком – неврахування мотивації та інших особистісних характеристик індивідів, що є суттєвими аспектами творчих здібностей» [6,174] та і взагалі – передбачити за допомогою результатів подібних тестів креативні моделі поведінки студентів-психологів у майбутньому дуже важко. Скоріше, за допомогою цих тестів можливо визначити рівень розвитку окремих характеристик креативного мислення. Наприклад, високі показники за шкалою «Продуктивність, швидкість» можуть свідчити, що майбутній психолог здатен при вирішенні психолого-педагогічної проблеми запропонувати не одне її рішення, а декілька (але однотипних). За допомогою цього показника можливо краще зрозуміти інші

показники, але важливо, щоб «швидко» та «продуктивно» народжувалися небанальні, адекватні відповіді-рішення. Високі показники за шкалою «Гнучкість» дають нам змогу припустити: шукаючи причини виникнення, наприклад, основних освітніх проблем (у розумовому розвитку, в емоційній чи особистісній сфері, поведінкових відхиленнях), практичний психолог зможе не зациклюватися на декількох добре відомих, загальних, шаблонних, а запропонувати нові стратегії усунення цих причин. Тут доречно навести приклад ефективності тренінгу з розвитку креативного мислення, формування креативних моделей поведінки студентів-психологів. При проведенні «Аукціону ідей» учасникам було запропоновано назвати якомога більше можливих причин неспішності учнів. Переможцями визначили тих учасників, які серед великої кількості загальновідомих біологічних, соціальних, розумових причин назвали можливими претендентами на неспішність:

- креативних, переучених батьками «лівшат» (ліворуких дітей);
- дітей, народжених з дефіцитарним станом рано дозріваючих структур головного мозку (що буває при складних пологах, підвищеному тонусі, збоях у руховому розвитку до 1 року. Цю причину назвала студентка, у якої був подібний випадок у практиці);
- дітей, яких батьки змалечку перевантажують «модними» заняттями: мовами, танцями, музикою, балетом, спортом;
- дітей, які часто хворіють та приймають велику кількість ліків (антибіотиків).

Низькі показники гнучкості мислення можуть бути сигналом ригідності мислення, недостатньої компетентності, низької мотивації та навіть обмеженості інтелекту. Але дуже високі показники гнучкості - можливе свідчення нездатності в психолога притримуватися єдиної стратегії мислення. Показники швидкості та гнучкості мислення притаманні як креативному, так і логічному мисленню. У той час, коли більшість дослідників вважає ключовими характеристиками креативного (творчого) мислення – оригінальність та розробленість [376,108].

Високі показники за шкалою «Оригінальність» для майбутнього психолога свідчення того, що він зможе висунути ідею, яка буде відрізнятися від очевидних, банальних, міцно усталених. Але, на наш погляд, народжувати оригінальні ідеї, наприклад, при аналізі результатів діагностики чи при консультуванні, не завжди доречно. Їх можуть не сприйняти ті, хто звернувся до психолога з Запитом за допомогою. Наприклад, рекомендуючи форми профілактики девіантної поведінки (жорстокості, вандалізму) серед підлітків, студентка Н. запропонувала запровадити досить оригінальний, але жорстокий метод, описаний у «Механічному апельсині» Ентоні Берджеса. Це, без сумніву, ефективно, але може викликати протест батьків чи учителів.

Для народження нешаблонних ідей (можливих для подальшого використання на практиці) також треба мати практичний досвід, широкий кругозір та високий рівень компетентності (власний банк професійної інформації). До того ж, визначення ступеня, критерію оригінальності ідеї – проблема, яка все ще потребує вирішення. Оригінальності мислення навчити неможливо, але можливо створити умови, які будуть сприяти її появі (розвитку). У першу чергу, на наш погляд – це забезпечення не фіксованого, а оптимального часу для «народження» нетривіальних думок (що ми робили, застосовуючи на тренінгу методику «подовженої думки»). Крім того, повинна бути досить високою суб'єктивна важливість вирішення проблеми (несерйозна проблема породжує тривіальні рішення).

Нарешті, високі показники за шкалою «Розробленість» можуть свідчити про те, що, опрацьовуючи результати проведених діагностичних методик, майбутній психолог не буде користуватися тільки запропонованим у методиці коментарем (стандартом), а продумає, які додані деталі зможуть зробити висновки більш повними, зрозумілими, придатними для сприйняття. Так для комплексної психологічної діагностики дитини потрібно мати не тільки загальні дані (стан здоров'я, стосунки в сім'ї, основні проблеми, інтереси, захоплення, уподобання), а й причетність значущих людей до проблеми, соціальну ситуацію розвитку, інтегративні показники цілісного розвитку особистості дитини (спрямованість, рівень домагань), особливості емоційно-вольової сфери, загальні показники

психічного розвитку (уваги, мислення), ставлення до колективу, до різних видів діяльності, рівень розвитку комунікативних здібностей.

Підсумовуючи, зазначимо: на наш погляд, основними відмінностями креативного мислення майбутніх практичних психологів повинна бути гнучкість та розробленість, що підтверджується проведеними раніше дослідженнями [245].

2.4. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів (за даними факторного аналізу)

Крім кореляційного аналізу, для перевірки гіпотези та розробки програми з підвищення рівня креативного мислення нами було проведено аналіз факторний.

Метод факторного аналізу (ФА) – метод кореляцій, який дозволяє визначити сукупність внутрішніх взаємозв'язків, можливих причинно-наслідкових зв'язків, які знаходяться в експериментальному матеріалі. У результаті ФА визначаються фактори – причини, які пояснюють масу парних кореляційних залежностей. Згідно точці зору одного з розробників факторного аналізу Л.Тернстоуна, «цей метод використовується для «конденсування» тестових оцінок, зведення їх до відносно малої кількості незалежних змінних та для виділення факторів, необхідних для опису індивідуальних розбіжностей тестових результатів. [49,155]. Тому, факторний аналіз – це не тільки метод статистичної обробки вихідних даних з метою їх узагальнення, а також ефективний науковий метод підтвердження гіпотез відносно природи процесів, що притаманні самій вимірюваній властивості. Слід відмітити, що факторний аналіз має деякі слабкі сторони: як би точно ми не провели сам аналіз, психологічна інтерпретація його результатів - суб'єктивна та може мати декілька тлумачень» [82,234].

Для визначення основних факторів що впливають на рівень розвитку креативного мислення, їх факторного навантаження ми брали за основу тест Н.Ф.Вишнякової «Креативність». Це пояснюється двома причинами. По-перше, параметри тесту (оригінальність, уява, допитливість, інтуїція, творче мислення, творче ставлення до роботи, почуття гумору, емоційність) певною мірою

характеризують особистісні, когнітивні, емоційні, мотиваційні компоненти креативності (які, згідно нашого припущення, є чинниками розвитку креативного мислення). По-друге, саме параметри тесту Н.Ф.Вишнякової мають найбільшу кількість кореляційних зв'язків з параметрами всіх інших тестів (які були детально описані у частині 2.3). Ми застосували ФА для аналізу великої кількості парних кореляційних показників креативності на основі тесту Н.Ф.Вишнякової «Креативність» з метою визначення причини сумісної змінності показників, а також впливу кожного показника (чинника) на рівень розвитку креативного мислення. Крім того, ми прагнули визначити вагу основних факторів, які лежать у основі змін рівня розвитку креативного мислення. Це було потрібно, щоб, розробляючи тренінг, визначити: активізація яких чинників повинна відбуватися у першу чергу та для обґрунтування умов, що забезпечують розвиток креативного мислення. Для аналізу головних характеристик креативного мислення ми вибрали показники II групи (4-5-х курсів), як найбільш репрезентативної (великий обсяг вибірки, порівняно високі показники за тестами креативності, найбільш тісні кореляційні зв'язки між показниками).

На першому етапі аналізу змінних (оригінальність, допитливість, уява, інтуїція, творче мислення, емоційність, почуття гумору, творче відношення до роботи) ми визначили кількість факторів за допомогою комп'ютерної програми SPSS. У результаті обробки даних був отриманий графік особистих значень (Додаток В1).

За критерієм Кайзера, на нашому прикладі кількість факторів дорівнює двом, тому що два особистих значення більше 1, але за критерієм Р.Кеттела – кількість факторів коливається від 1 до 3-х, тому що точці перегину на графіку особистих значень відповідає друга компонента. Таким чином попереднє число факторів – 3.

На другому етапі ФА ми отримали матриці, які мають коефіцієнти кореляції кожного показника з виділеними в процесі аналізу трьома факторами. Результати представлені в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Факторні навантаження (за тестом Н.Ф. Вишнякової)

До VARYMAX обертання

після VARYMAX обертання

Фактори шкали	1	2	3	Значення спільностей	1	2	3
Оригінальність	0,698	0,360	0,495	0,899		-0,240	0,861
Допитливість	0,787	0,616		0,862		-0,321	0,945
Уява	0,556		0,537	0,975	- 0,402	0,272	0,903
Інтуїція	0,287	-0,501	0,688	0,607	- 0,411	0,831	0,137
Творче мислення	0,500		0,224	0,803	- 0,283		0,772
Емоційність	- 0,394		0,888	0,745		0,970	
Почуття гумору	- 0,788	0,615		0,795	0,932	0,294	-0,208
Творче ставлення до роботи	- 0,519	0,604	- 0,252	0,698	0,828		-0,101
Дисперсія у %	34,91	18,86	23,86		28,84	25,45	23,33

N=49

Примітки: У таблиці вказані факторні навантаження, що перевищують за абсолютною величиною 0,1. Показник дисперсії вказує на відсоток від загальної дисперсії.

Оцінивши статистичну значущість отриманих факторів, можемо відмітити, що дана статистична значущість $p(\text{Sig.}) > 0,05$, таким чином, трьох факторів достатньо (Додаток В2).

На підставі отриманих даних зазначимо: найбільшу інформативність має фактор 3 (50%). Позитивний полюс цього фактора визначається позитивними показниками таких змінних як «Допитливість», «Оригінальність», «Уява», «Творче мислення». Вони мають максимальні навантаження за фактором 3. Оцінивши матрицю інтеркореляцій за даними показниками, ми бачимо, що показники, які визначають даний фактор, тісно пов'язані один з одним, мають статистично значущі зв'язки на рівні $p < 0,001$.

Найбільша абсолютна величина факторного навантаження в змінних «Допитливість» та «Уява», тому даному фактору ми можемо надати назву «Творчий потенціал мислення», як показнику, що визначає саме творчі характеристики мислення. Фактор 2 (інформативність 25%) визначається позитивними полюсами

змінних «Емоційність» та «Інтуїція». Цей фактор можливо визначити як «Емоційний стан особистості» чи «Відчуття емоційного стану особистості». Фактор 1 (інформативність 25%) визначається змінними «Почуття гумору», «Творче відношення до роботи». Цьому фактору можливо надати назву «Оригінальність у вирішенні проблем» (у тому числі й професійних).

За допомогою факторного аналізу ми виявили основні фактори, групи найбільш взаємопов'язаних змінних, по яким можливо оцінити особистісну креативність студента-психолога (як чинник розвитку креативного мислення), рівень його креативного мислення (див. рисунок 2.3)

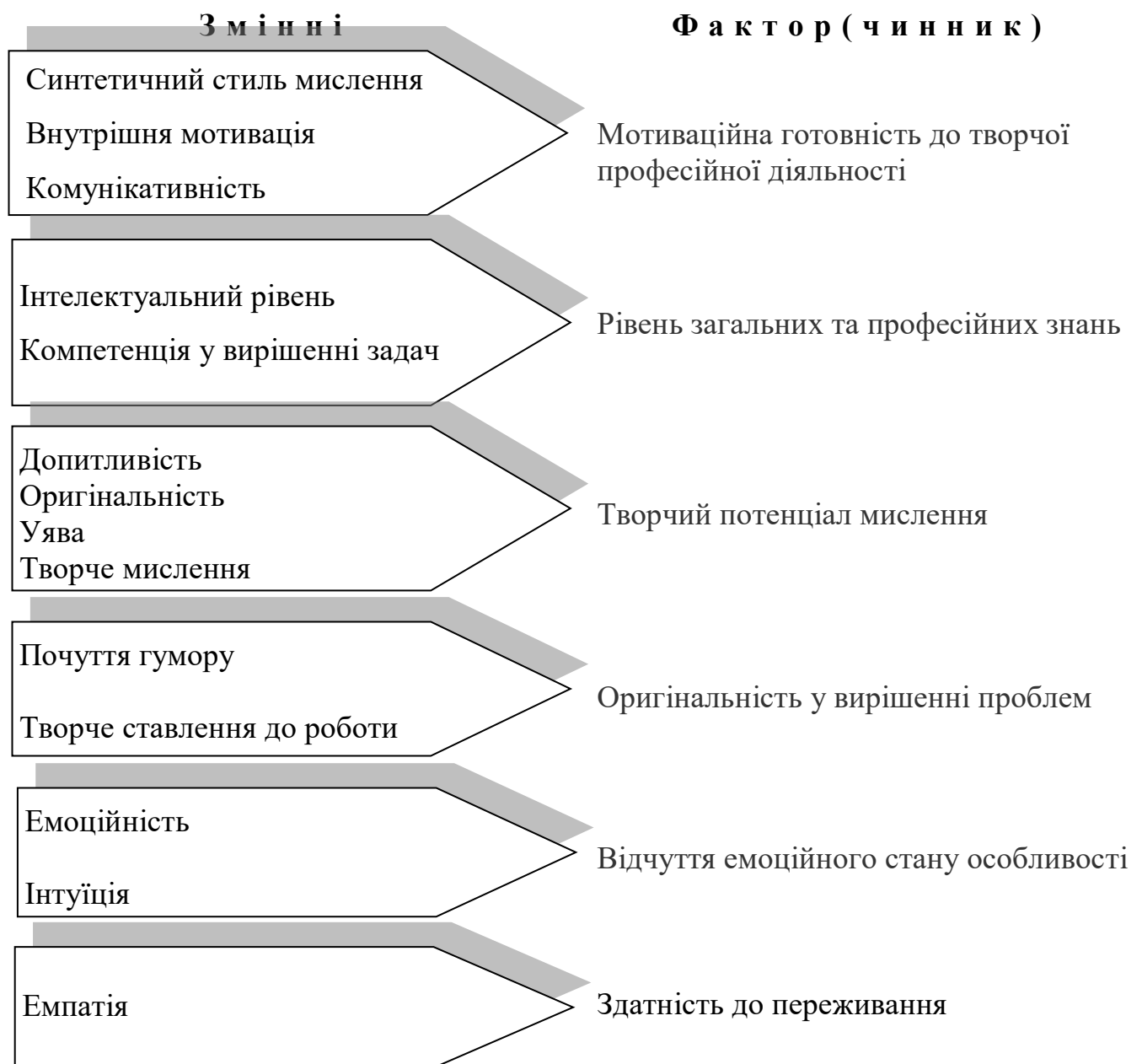


Рис.2.3 Основні чинники впливу на розвиток креативного мислення (за результатами факторного аналізу)

Було проведено також факторний аналіз змінних тестів, що визначають рівень розвитку когнітивно-операційних, особистісних та мотиваційних чинників з метою встановити наявність чи відсутність латентних факторів, які могли б бути причиною загальної переміни даних змінних. Для цього нам знадобилася матриця кореляцій за когнітивно-операційними, мотиваційно-особистісними тестами, які зображені на таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

**Кореляційні зв'язки між параметрами мотиваційно-особистісних,
когнітивно-операціональних тестів**

	X1	X2	X3	X4	X5	x6	X7
X1	1						
X2	<u>0,4693</u>	1					
X3	0,2054	-0,07453	1				
X4	<u>0,4401</u>	<u>0,3455</u>	-0,0184	1			
X5	<u>0,4502</u>	0,03398	-0,099	-0,07345	1		
X6	0,02255	<u>0,5417</u>	0,09814	<u>0,3676</u>	<u>0,3986</u>	1	
X7	-0,02622	<u>0,3654</u>	-0,2161	<u>0,3817</u>	0,1324	<u>0,429</u>	1
X8	<u>0,341</u>	<u>0,3826</u>	0,2134	<u>0,3258</u>	<u>0,4214</u>	<u>0,4905</u>	<u>0,3229</u>

N = 49

Відомо, що всі показники (рівень розумового розвитку, компетентність, професійна самооцінка, емпатія, комунікативні здібності, мотивація, стиль мислення) більшою чи меншою мірою корелюють з показниками креативності. На даному етапі нас цікавить парна кореляція параметрів, відображених у таблиці 2.9.

Ми спостерігаємо значну кількість парних позитивних кореляційних зв'язків між параметрами: x1-розумовий розвиток; x2-компетентність у психології; x3-професійна самооцінка; x4-емпатія; x5-комунікабельність; x6-синтетичний стиль мислення; x7-внутрішня мотивація; x8-креативність.

Найменший відсоток зв'язків відмічено за шкалою «Професійна самооцінка». Навіть з показником креативності зв'язок виступає статистично не значущим. Тому ми виключаємо цей показник з подальшого дослідження. Отримавши графік особистих значень (Додаток В3), визначимо можливу кількість факторів (за критерієм Кайзера - попереднє число факторів – 3).

Результати факторного аналізу, величину факторного навантаження відображено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Факторні навантаження (когнітивні, особистісно-мотиваційні тести)

після VARYMAX обертання

Фактори Шкали	1	2	3	Значення спільностей
Компетентність	0,765		0,221	0,795
Рівень розумового розвитку	0,827	0,324		0,754
Внутрішня мотивація	0,465	0,863	-0,117	0,879
Здатність до емпатії	0,645		0,711	0,657
Синтетичний стиль мислення	0,133	0,900	-0,193	0,907
Комунікабельність	0,206	0,662	0,328	0,901
Дисперсія у %	19,6	17,63	6,318	

N=49

Примітки: У таблиці вказані факторні навантаження, що перевищують за абсолютною величиною 0,1. Показник дисперсії вказує відсоток від загальної дисперсії.

Оцінивши статистичну значущість отриманих факторів, слід відмітити, що дана статистична значущість $p(\text{Sig.}) > 0,05$, таким чином, 3-х факторів достатньо (Додаток В4).

Звідси випливає, що фактор 2 має найбільшу інформативність (50%). Він визначається перемінними «Синтетичний стиль мислення», «Внутрішня мотивація» (потреба у професійній діяльності, направлений на процес діяльності), «Комунікабельність».

Сильніше всього даний фактор визначає показник «Синтетичний стиль мислення», таким чином, даному фактору можливо присвоїти назву «Мотиваційна готовність до творчості в професійній діяльності». Всі три фактори мають статистично значущі кореляційні зв'язки один з одним та визначають особистість гнучку, творчу, готову до реалізації можливостей креативного мислення в професійній діяльності (Дивись таблицю 2.10).

Фактор 1 (інформативність 33,3%) визначається позитивними полюсами змінних «Рівень розумового розвитку», «Компетенція у психології».

Таким чином, фактору 1 присвоєна назва «Розвиток когнітивно-операційних компонентів» чи «Загальний рівень професійних знань».

Фактору 3 можливо присвоїти умовну назву «Співпереживання»

У даному випадку треба звернути увагу на те, що ми могли виділити й два фактори: «Розвиток когнітивно-операційних компонентів», що визначає базові знання, компетентність (рівень загальної обізнаності) та «Мотиваційна готовність особистості з креативним мисленням до творчої діяльності».

Наочно зведення змінних до відносно малої кількості факторів розвитку креативного мислення відображено на рисунку 2.3.

На завершальному етапі факторного аналізу визначили ступінь значущості впливу кожного з досліджуваних факторів на процес розвитку креативного мислення.

Кількість усіх показників у нашому дослідженні визначає розмір факторного простору – значення спільностей (див. таблиці 2.8 та 2.10), який змістовно інтерпретується нами як креативне мислення.

Зміст фактора креативного мислення визначається тими показниками, які максимально корелюють з ним, тобто мають найбільші факторні навантаження. За якості критерій значущості була прийнята факторна вага 0,7. Таким чином, на основі факторного аналізу ми отримали наступні результати.

Показник рівня розвитку креативного мислення визначається у більшій мірі розвитком:

- *уяви* (0,975). Техніки уяви, як відомо, потрібні в мислительному процесі розв'язання професійних задач;
- *оригінальності* (0,899), здатності до незвичайних оригінальних рішень проблем на основі використання неординарного відомого як істотного для знаходження невідомого;
- *допитливості* (0,864); спроможність до пошуку та використання евристик щодо успішного розв'язання поставлених проблем;
- *творчого мислення* чи *оригінальності мислення* (0,803), здатності до прогнозування та висунення різноманітних, навіть несподіваних гіпотез;

- *синтетичного стилю мислення* (0, 900), застосування особистісного досвіду в аналітико-синтетичному процесі обмірковування професійних задач;
- *внутрішньої мотивації* чи мотиваційної готовності до творчої діяльності (0,863).

Підсумовуючи результати факторного аналізу, ми можемо припустити, що виділені нами фактори є основними чинниками розвитку креативного мислення та креативних якостей особистості. Саме над розвитком цих чинників потрібно працювати під час упровадження комплексної програми.

Для більш чіткого візуального сприйняття ми схематично представили факторну структуру креативності мислення на рисунку 2.4., визначивши поряд з факторами факторну вагу.

Аналізуючи факторну структуру особистості з креативним мисленням, слід згадати слова Р.Кеттелла: «Перш ніж навчитися бігати, треба навчитися ходити. Факт полягає в тому, що факторно-аналітична модель у її теперішній простій формі дійсно дозволяє робити кращі передбачення, ніж будь-який інший спосіб» [82,235]. Тобто, плануючи підвищити рівень розвитку креативного мислення майбутніх психологів, ми визначилися в необхідності формувати внутрішню мотивацію до творчої роботи, розвивати уяву, оригінальність, допитливість, підвищувати рівень компетентності, сприяти розвитку синтетичного стилю мислення. Це можливо зробити за допомогою створення відповідних умов діяльності та комплексної реалізації освітньої технології підвищення рівня креативного мислення. Під впливом цих факторів майбутній практичний психолог переосмислить та переформулює суспільний досвід, зробить індивідуальний внесок у підвищення власного креативного потенціалу, творчих здібностей та професійної свідомості.

Наше подальше дослідження спрямовувалося на виявлення зв'язку між інтеріндивідуальною структурою умов навчання як креативного, "збагаченого середовища" та інтраіндивідуальною структурою професійно важливих у контексті задач творчої діяльності психолога якостей.

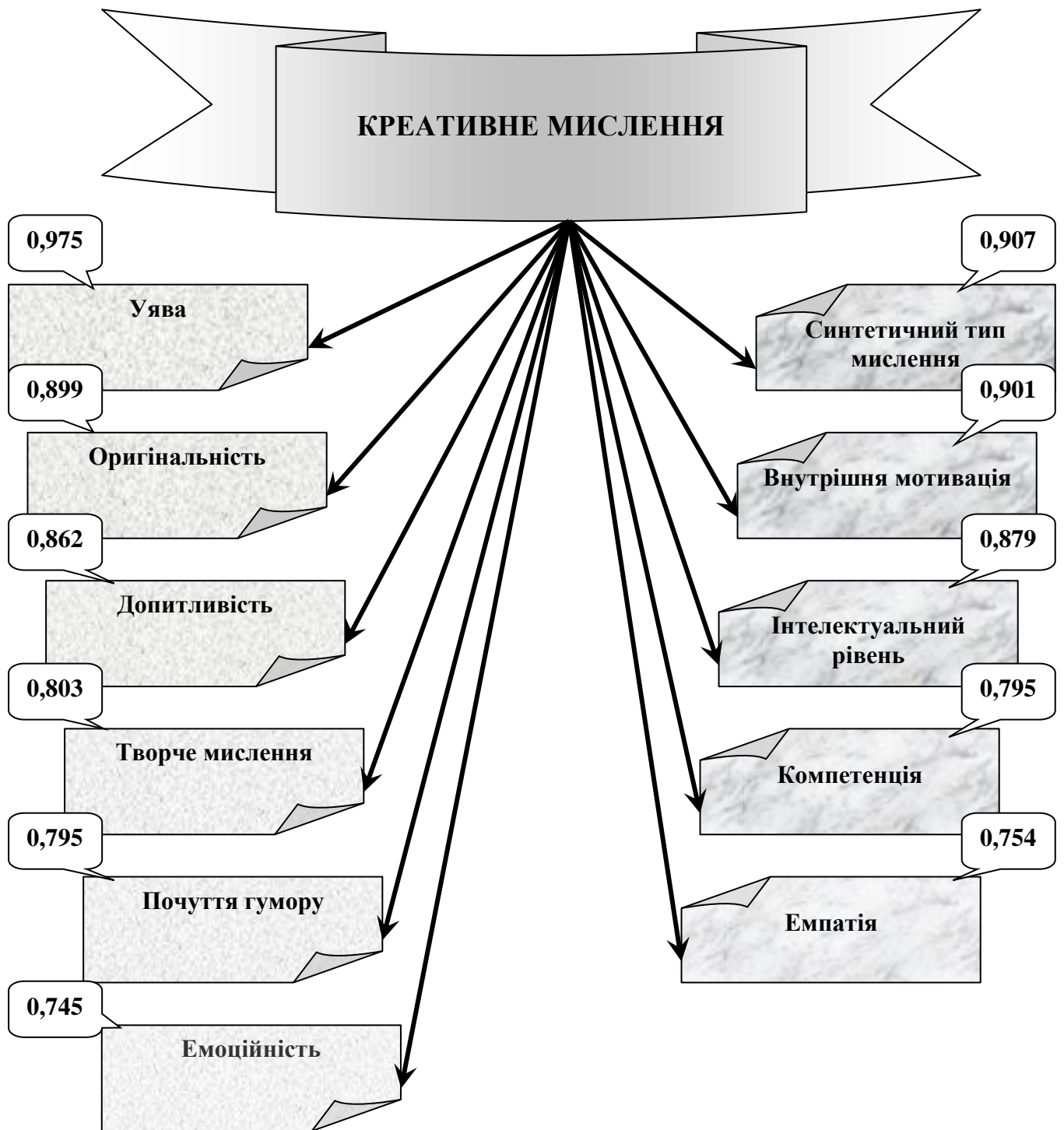


Рис.2.4.Факторна структура чинників розвитку креативного мислення

У таблиці 2.11 представлено чинники формування креативного мислення майбутніх психологів у показниках даних експериментальної частини дослідження. Взаємодія зазначених чинників не обмежується когнітивними і навіть мотиваційно-потребовими аспектами, оскільки системний соціальний вплив креативностимулюючих умов професійного навчання детермінує функціонування майбутнього психолога в трьох іпостасях – як індивіда, особистості та суб'єкта професіоналізації. Освітні технології, зокрема психотехнології розвитку креативного мислення, що детермінують його розвиток, трансформуються студентом у принципі власного функціонування, які особистість переживає як продовження себе, як “своє інше”, яке вона збагачує та розвиває. Результат цілеспрямованого впливу тренінгової програми, таким чином, опосередковується сукупністю вікових, соціальних, особистісних чинників формування креативного мислення. У відповідності зі своїми установками, цілями та інтересами майбутній спеціаліст переосмислює та переформулює суспільні впливи, робить індивідуальний внесок в детермінацію розвитку креативного потенціалу, творчих здібностей та професійної свідомості.

В емпіричній частині (таблиця 2.11), таким чином, поряд з основними реалізуються принцип особистісно-ситуаційної зумовленості професійного розвитку, принцип взаємодії інтерсуб'єктного та моносуб'єктного підходу до розвитку особистості, який становить основу утворення ціннісно-сислової (за змістом), творчої (за функцією) професійної свідомості.

Генетичний принцип реалізовано у вивченні взаємозумовлюючих компонентів моделі чинників креативного мислення протягом основних етапів професійного навчання, особливо в контексті удосконалення самого креативного мислення, перетворення його на особистісно-професійне новоутворення. Адже розвиток професіонала від початку здійснюється передусім за рахунок формування базисних, професійно важливих властивостей особистості. Експериментальне вивчення особистісних та середовищних (креативні психотехнології) чинників креативного мислення майбутніх психологів виходило з розуміння їх як складових багатопараметричної детермінації, яка забезпечує розгортання та реалізацію творчої активності.

**Чинники формування креативного мислення
майбутніх психологів (схема детермінант у показниках
даних експериментальної частини дослідження)**

Вимір	Емпіричні показники та кореляти
<i>Вимір соціально зумовленої детермінації креативного мислення</i>	
Багатовимірне взаємодія суб'єкта професіоналізації в межах освітнього простору ВНЗ; цілеспрямований соціальний вплив з метою формування креативного мислення як професійно значущої якості	Програма системної та пролонгованої тренінг-технології з розвитку креативного мислення (лабораторно-тренінгові заняття) та введення навчально-тематичного курсу «психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів»
<i>Вимір професійно – діяльнісний</i>	
Особистісна активність до долання протиріч професіоналізації, засвоєння, оволодіння та перетворення професійних знань. Самодетермінація в напрямку засвоєння знань, умінь, навичок майбутньої професії: діяльнісне опосередкування розвитку креативного мислення	Цілеспрямоване формування в межах креативної психотехнології когнітивних, мотиваційних, операційних складових суб'єкта професіоналізації, професійної свідомості та компетентності
<i>Вимір соціально - психоіндивідуальний (особистісний)</i>	
Підструктури особистості як внутрішні чинники розвитку креативного мислення, внутрішній потенціал формування спеціальних здібностей та професійно важливих якостей особистості	Системне вивчення особистісних чинників розвитку та формування креативного мислення: а) блоку професійно важливих якостей (емпатія, комунікативні уміння, емоційність); б) блок розумових здібностей як єдності дивергентного (уява, синтетичність мислення, інтуїція, оригінальність, почуття гумору) та конвергентного (інтелект) мислення.
<i>Вимір генетичний („часовий”, „генетичний”)</i>	
Урахування етапу професіоналізації та періоду психічного розвитку як чинників формування креативного мислення майбутніх психологів	Пролонговане впровадження тренінгових психотехнологій від другого до п'ятого курсів навчання майбутніх психологів

Висновки до другого розділу

На експериментально-дослідницькому етапі було визначено рівень розвитку вербальних та невербальних характеристик креативного мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість, загальний рівень розвитку вербальної-невербальної креативності) у досліджуваних 2-х експериментальних груп (І група – студенти 2-го курсу, ІІ група – студенти 4-5-го курсів). У респондентів І та ІІ груп низький рівень вербальної креативності (середній показник у І групі - 9,3, у ІІ – 15,6) та невербальної креативності (середній показник у І групі - 15,7, ІІ - у І8).

За своєрідністю взаємозв'язку характеристик креативного мислення було створено типи креативного мислення майбутніх психологів.

Продуктивно-синтетичний (ШГОР та ШГОр) – високі та середні показники розвитку всіх параметрів креативного мислення: 2% досліджуваних І групи та 18% досліджуваних ІІ групи мають такий тип креативного мислення.

Продуктивно-аналітичний (ШГоР та шГоР) – високі та середні показники гнучкості (іноді швидкості) та розробленості мислення: у 8% досліджуваних ІІ групи подібний тип мислення, у І групі представників подібного типу мислення не виявлено.

Продуктивно-інформаційний (ШГор та ШгОр) – високі та середні показники розвитку швидкості (іноді гнучкості) та оригінальності креативного мислення: у 25% представників І групи та 41% представників ІІ групи.

Репродуктивно-рецептурний (Шгор та шгор) – висока та середня швидкість мислення при низькій гнучкості, оригінальності та розробленості: у 73% досліджуваних І групи, у 33% досліджуваних ІІ.

Відповідно цілям та завданням нашого дослідження визначено групи психологічних чинників розвитку креативного мислення, зокрема внутрішні, особистісно-мотиваційні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, самооцінка, комунікативні та емпатичні професійно важливі якості), когнітивно-операційні (інтелектуальний розвиток, стиль мислення, рівень психологічної компетенції у вирішенні професійних задач).

Згідно нашого припущення провідним чинником розвитку креативного мислення є особистісна креативність (допитливість, оригінальність, уява, творче відношення до роботи, інтуїція, почуття гумору, емоційність). Встановлено, що рівень її розвитку у низький у 74% досліджуваних I групи (середній у 26%), низький у 50% II групи (високий у 8%, середній у 42%).

Одним з когнітивно-операційних чинників стимуляції творчого пошуку при вирішенні проблеми є стиль мислення. Синтетичний стиль (створення нового, оригінального, комбінування, здатність до мисленневих експериментів) переважає у досліджуваних II групи (24%), у I групі – 7%. Іншим досліджуваним притаманні ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний стилі.

Рівень інтелектуального розвитку як когнітивно-операційного чинника наступний: 41% респондентів I групи та 93% респондентів II групи мають показники його розвитку вище норми. Рівень психологічної компетентності у вирішенні професійних задач низький у 70% досліджуваних I групи, у 43% досліджуваних II групи, незважаючи на досить якісну академічну підготовленість. Досить проблемними для майбутніх психологів виявилися завдання на вирішення психолого-педагогічних проблем навчального закладу.

Перевірка рівня розвитку особистісних чинників розвитку креативного мислення довела, що респонденти I групи мають адекватну самооцінку (середній показник у групі 79,8); середній рівень розвитку емпатії (24,2) та високий рівень розвитку комунікативних здібностей (15,2). У досліджуваних II групи високі рівні самооцінки (97,5), емпатії (26), комунікабельності (15,4).

Одним з найефективніших чинників розвитку мислення взагалі (та креативного зокрема) слід вважати мотивацію діяльності. За допомогою відповідної методики була встановлена провідна мотивація досліджуваних та мотиваційний комплекс респондентів I та II групи: 81% у I групі та 91% у II групі продемонстрували позитивний мотиваційний комплекс (перевагу внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації над зовнішньою негативною).

За допомогою кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язок між характеристиками креативного мислення та психологічними чинниками, що

можуть впливати на його розвиток (силу кореляційних зв'язків відображено на кореляційній плеяді). За результатами факторного аналізу виявлено провідні фактори в розвитку креативного мислення (творчий потенціал мислення, рівень загальних та професійних знань, оригінальність у вирішенні проблем, мотиваційна готовність до творчої професійної діяльності, здатність до переживання та відчуття емоційного стану особистості). Визначено також факторну вагу тих психологічних чинників (уяви, оригінальності, допитливості, синтетичного стилю мислення, внутрішньої мотивації), які потрібно активізувати для покращення характеристик креативного мислення.

Таким чином, креативне мислення майбутніх практичних психологів відзначається досить високим теоретичним і, водночас, практичним рівнем, швидкістю перебігу мислительних процесів та відносною гнучкістю. Низький рівень розвитку таких параметрів, як «оригінальність» та «розробленість» можна пояснити деякою репродуктивністю технологій мислення та «функціональною фіксованістю», яка не дає можливості досліджуваному при вирішенні професійних задач відступити від звичних стандартів. Синтетичний стиль мислення, притаманний творчим особистостям, переважає в досліджуваних старших курсів навчання, що пояснюється рівнем розвитку знань, компетентності, більшим обсягом практичного досвіду. Мотиваційно-особистісні чинники розвинуті до того ступеня, що надає можливість припустити позитивну динаміку розвитку рівня креативного мислення.

Результати проведеного нами дослідження було висвітлено в публікаціях автора [178], [179], [181], [183], [185]

Розділ 3. ДИНАМІКА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ НА ЗАСАДАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ ЙОГО РОЗВИТКУ

3.1. Методика формувальної частини дослідження та упровадження комплексної програми розвитку креативного мислення.

Метою формувальної частини нашого дослідження на останньому розвитку було проведено повторну діагностику характеристик креативного мислення в контрольних та експериментальних групах. Емпіричні дані, отримані при порівнянні результатів констатувального та формувального етапів, піддавалися теоретичному аналізу.

Як вже неодноразово підкреслювалося, тільки системно організована діяльність здатна прискорити рух майбутнього фахівця-психолога з рецептурного на стратегічний етап розвитку[83]. Це ми враховували, починаючи планувати роботу з підвищення рівня креативного мислення студентів-психологів. Згідно з науковим планом Криворізького педагогічного університету студенти – майбутні практичні психологи - слухають у IX семестрі тематичний курс «Психологічні проблеми творчості». Основна мета даного курсу - озброєння майбутніх фахівців знаннями закономірностей творчої діяльності, формування творчої особистості. Головними завданнями курсу також є: розуміння психології природи творчої діяльності та її основних детермінант; знайомство майбутніх практичних психологів з методами дослідження творчої діяльності та здібностей; формування умінь використовувати конкретні психодіагностичні методики для виявлення творчих здібностей; навчання правильному, науково обґрунтованому інтерпретуванню результатів досліджень творчих здібностей; усвідомлення основних шляхів та способів розвитку творчих здібностей школярів; формування потреби студентів-психологів у творчому пошуку. У плані курсу приділялася певна увага питанню креативності особистості, її динаміці та розвитку (методи

діагностики креативності, формування креативності та творчих здібностей, зв'язок креативності з пізнавальними процесами тощо).

Але, на наш погляд, ставлячи мету – підвищити рівень розвитку креативного мислення майбутнього фахівця - потрібно вивчати це питання більш досконало, на початковому етапі професіоналізації. Тому, у рамках дисертаційного дослідження було розроблено та апробовано програму «Психологічні чинники розвитку креативного мислення» [268,129-166].

Перш за все, на наш погляд, необхідно було сформувати в студентів-психологів (які відрізнялися за віком, рівнем розвитку, навченості та професійної підготовки) теоретичне системне розуміння креативного мислення, як полідетермінованого психічного явища, визначити основні чинники його розвитку, а потім (на основі створеної структури рівневої детермінації чинників розвитку креативного мислення) провести цикл експериментів з використанням психотехнологій, здатних до розвитку та формування креативного мислення майбутніх психологів. У разі виявлення позитивної динаміки, популяризувати та рекомендувати програму до впровадження в систему середніх та вищих навчальних закладів для психологічного забезпечення засобів розв'язання конкретних практичних задач.

Програма [268] розрахована на 45 академічних годин та включає в себе 15 годин тренінгових занять. Відповідно до розробленої програми курс підвищення рівня креативного мислення можливо умовно розподілити на три блоки. Перший (лекції та практично-дискусійні заняття) направлений на формування у студентів-психологів уявлення про сутність креативності, специфіки креативного мислення, здатності до науково-теоретичного обґрунтування їх необхідності у подальшій діяльності, комунікативного програмування креативних моделей поведінки. Другий (лабораторно-тренінгові заняття) сприяв оволодінню практичними навичками для подальшого застосування в професійній діяльності. Третій (додаткова самостійна робота) – направлений на самовдосконалення, самодетермінацію, що приводить до розвитку продуктивності, гнучкості оригінальності мислення.

Під час прослуховування лекційного курсу та участі в практичних заняттях у слухачів з'явилася можливість удосконалити термінологічний апарат та розмежувати поняття: «креативність», «творчість», «креативне мислення», «дивергентне мислення», «творчий потенціал», «обдарованість» на прикладі наукових поглядів вітчизняних та зарубіжних вчених; чітко визначилися параметри, чинники, умови розвитку креативного мислення, властивості креативної особистості на етапі професіоналізації; була доведена здатність практично кожної людини підвищити рівень власної креативності; визначені мотиватори, що спроможні сформувати внутрішню потребу в креативних моделях поведінки, означені бар'єри на шляху розвитку креативного мислення, зазначені засоби їх подолання.

Лекції було розроблено таким чином, щоб донести до відома студентів максимальну кількість розрізної, різноманітної інформації про феномен креативності та спробувати систематизувати її. На першій лекції «Креативність – психогенетичний корелят творчості» йшлося про основні етапи розвитку проблематики креативності, креативного мислення (імпліцитний, експліцитний, рефлексивний). Була приділена значна увага дослідженням креативного мислення (креативності) як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями, основним проблемам: чи залежить креативність від інтелекту та чи є особистість з її особливостями суттєвим аспектом рівня креативності? Відсутність одностайної думки в цьому протиставленні зумовила реалізацію «особистісного підходу» у вивченні креативності, про що також йшла мова на лекції. Була визначена тенденція у сучасних дослідженнях до об'єднання креативних особистісних та когнітивних факторів. Підвищена увага до питання креативності (креативного мислення) в науці потребувала певної систематизації, моделювання. Тому студенти-психологи були ознайомлені із сучасними моделями дослідження креативності як процесу, як продукту, особистості креативу, середовища, що її формує. Було також розглянуто аспекти формування креативності в різні вікові періоди; дослідження якісних змін розвитку креативності в онтогенезі; співвідношення креативності та обдарованості.

Завдяки подібній структурі першої оглядової лекції з'явилася можливість удосконалити термінологічний апарат, тому що феномен «креативність», «креативне мислення» пояснюється дослідниками досить неоднозначно. Була зроблена спроба встановити більш чітку різницю між поняттями «креативність», «креативне мислення», внаслідок чого разом зі студентами-психологами систематизовано існуючі дефініції, сформульовано власну точку зору на суть досліджуваного явища.

Враховуючи тему нашого дослідження, наступну лекцію «Креативне мислення як інваріанта професіоналізму майбутнього практичного психолога» ми присвятили розгляду параметрів креативного мислення, його впливу на професійну діяльність майбутніх психологів, поновили в пам'яті психологічні версії про невикористані ресурси людського мозку, навели переконливі факти можливості «налаштовувати», орієнтувати мислення на креативні моделі поведінки. Була розглянута специфіка креативного, творчого дивергентного, латерального, професійного, психологічного мислення. До того ж на лекції визначили характеристики, за допомогою яких на сучасному етапі можливо дослідити рівень розвитку креативного мислення: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність, розробленість поданих ідей. Визначили нароби з питань розвитку креативного мислення (розумові тактики).

Особливу увагу приділили ознакам «гнучкість», «розробленість» та «оригінальність»; визначили їх доречність та важливість для креативного мислення практичного психолога; розглянули метафоричну здатність як один із параметрів визначення рівня розвитку креативного мислення. На цій лекції також робилася спроба змінити установку студентів-психологів на неможливість сформувати креативне мислення (чи підвищити його рівень) для подальшої ефективної роботи. Працювати практичними психологами студентам доведеться у специфічному промисловому робітничому місті Кривий Ріг, де послуги психолога (психодіагностика, психокорекція, психоаналіз) ще довго не наберуть популярності (можливо, високорентабельне «дитя» фрейдизму - психоаналіз - буде викликати

недовіру мешканців нашого міста, поки не позбудеться від образливого компонента «психо»).

Перш ніж починати розвивати чи підвищувати рівень креативного мислення, потрібно визначити психологічні чинники його розвитку. Переконавшись під час аналізу літератури у багатоаспектності таких понять психології творчості, як «креативність» та «креативне мислення» (та наявності необмеженої кількості факторів їх розвитку), на лекції «Чинники розвитку креативного мислення студентів-психологів» ми спробували їх певним чином систематизувати (на спадкові, особистісні, когнітивні, мотиваційні, середовищні) та дослідити детермінацію. Крім того, важливим на цій лекції, на наш погляд, було акцентування уваги на чинниках розвитку креативного мислення майбутнього професіонала в студентському віці. Юнацтво (студентство) хоч і неоднозначно, але визнається науковцями другим «золотим» віком творчості. Але процес розвитку креативного мислення студента-психолога, детермінований соціальними впливами, не визначить позитивної динаміки, якщо відсутнє особистісне включення у креативорозвивальну діяльність. З метою формування внутрішньої мотивації на креативні моделі поведінки, визначено, що студентський вік – сенситивний період для зміни психологічної установки, а психологічний розвиток у цьому віці характеризується певними новоутвореннями, становлення яких обумовлюється впливом середовища (у першу чергу спеціальними засобами, методами навчання).

Як уже нами неодноразово підкреслювалося, основа підготовки фахівців у вищому навчальному закладі – спроба формування в студентів науково-предметних знань. Власний досвід, спостереження та опитування студентів свідчать: міцний підмурок науковості такою підготовкою сформувати неможливо (через ряд об'єктивних та суб'єктивних причин), а практичні навички застосування набутих знань у вузі не виробляються. Саме це протиріччя є основним гальмуючим фактором процесу трансформації позиції студента в позицію креативного суб'єкта професійної діяльності. У професійній педагогічній освіті в першу чергу треба розвивати рефлексивно-мислительну форму організації свідомості майбутнього фахівця. Саме такий підхід спрямовано на розвиток у студентів професійної

рефлексії, здатності проектувати, прогнозувати, програмувати свою діяльність, усвідомлювати себе як суб'єкт діяльності.

Ці дані послужили достатньою підставою для визначення на четвертій лекції основних креативних рис характеру майбутнього практичного психолога: особистісної креативності, внутрішньої мотивації, допитливості, уяви, творчого ставлення до роботи, професійно важливих якостей тощо. Для упорядкування основних характерологічних властивостей була створена професіограма майбутнього психолога з креативним мисленням та доведено, що активізація цих властивостей (психологічних чинників) можлива за допомогою психологічних інтерактивних технологій.

П'ята, завершальна лекція була присвячена конкретним рекомендаціям щодо визначення шляхів підвищення рівня креативного мислення всіх учасників навчально-виховного процесу, а також шляхам подолання бар'єрів, чинникам, що гальмують креативність.

Практично-дискусійні заняття [268] були логічним продовженням лекційного курсу. Слід відмітити, що вже під час їх проведення спостерігалася потреба студентів-психологів у активному дискутуванні з приводу проблемних питань, винесених на самостійне опрацювання (чому дослідники проблем креативності використовують терміни «креативність» та «креативне мислення» як синоніми, чи можливо пересічній людині підвищити рівень креативного мислення, чи потрібно практичному психологу бути оригінальним, як максимально використовувати можливості студентського періоду для формування креативних моделей поведінки в майбутній професійній діяльності, якими засобами створити відповідні умови для креативної діяльності в школі, які особистісні властивості слід розвивати у собі в першу чергу, щоб стати професіоналом тощо). На нашу думку, цьому сприяла творча атмосфера в групах, чітка установка на можливості формування в собі креативних якостей, діяльнісний початок у роботі.

Підводячи підсумки огляду лекційно-практичної діяльності, слід зазначити: однією з важливих їх функцій вважаємо формування в майбутніх психологів установки (атитюда) на готовність до підвищення рівня креативного мислення.

Установка, як відомо, «визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер перебігу діяльності, виступає як механізм стабілізації, звільняє суб'єкта від необхідності приймати рішення та контролювати перебіг діяльності в стандартних ситуаціях, що зустрічалися раніше» та, як довели вчені, має сенситивний період для зміни у віці до 25 років [80,878]. Підвалиною для зміни установки, виступали: науково обґрунтовані факти та самопереконавання (за Д.Майерсом). Достатня кількість прикладів фактів, доречно підготованих студентами (див. додаток Ж) свідчить про ресурсні приховані можливості нашого мозку сприятливі для розвитку креативного мислення. Щодо самопереконавання, то воно відбувалося за класичною формулою - спочатку переконуєш інших, а потім сам починаєш у це вірити. Якщо питання актуальне для людини (висока мотивація) та вона схильна до обмірковування отриманих аргументів (висока когнітивна активність), формування (зміна) установки йде активно.

Але найбільш ефективну роль при зміні установки зіграли факти, що довели практичну ефективність можливостей креативного мислення. Як відомо, проблема шкільної неуспішності – одна з найболючіших та невирішених у сучасній освіті. За твердженням учених, у загальноприйнятій класифікації шкільних проблем, які потребують у вирішенні безпосередньої участі практичного психолога, на першому місці перебувають саме проблеми, пов'язані з розумовим розвитком, у тому числі й неуспішність [59,9]. Проблему подолання неуспішності шляхом відкриття спеціалізованих «проміжних» класів можливо вирішити кардинально. Ініціатива відкриття подібного класу в середній школі №8 міста Кривого Рогу, як зазначалося раніше, розробка системи роботи з його невстигаючими учнями належала саме практичним психологам після інтенсивного тренінгу та була вдало втілена в життя декілька років тому. Про наслідки роботи такого класу йшла мова в статті авторки «Креативне мислення практичного психолога як чинник результативної роботи». Результативність застосування нестандартних підходів у вирішенні проблем була також доведена майбутнім психологам під час оглядових лекцій.

На закінчення зазначимо, що навіть під час лекцій студенти не були пасивними одержувачами інформації. Метод читання лекцій носив діалогічний

характер. Цьому сприяло хороше знання аудиторії, єдність мотиваційного, змістовного, операційного моментів у навчанні, обов'язкова попередня підготовленість студентів (мали місце 2-хвилинні «вкраплення» виступів студентів зі задалегідь підготованими інформаційними повідомленнями - оглядом точок зору вчених на проблему креативності мислення).

Завершальним етапом розвитку креативного мислення було залучення майбутніх психологів до участі в 5-денному тренінгу. Психологічний тренінг та його елементи все частіше зустрічаються у практиці, у галузі професійної діяльності, охоплюючи всі сторони її психологічного забезпечення, маючи на меті досягнення різноманітних психологічних, соціально-психологічних змін людини, групи. Динамічний розвиток цього методу пояснюється зростаючою потребою в прикладному, практичному застосуванні психологічних знань. Оскільки система професійно важливих якостей, знань, навичок детермінується домінуючими методами праці та підготовки до неї, то можливості тренінгу з подолання обмеженостей, які накладають на професійну діяльність традиційні методи навчання та застарілі алгоритми діяльності, потрібні як ніколи.

Ми повністю погоджуємося з Л.І. Морозом[216]: підвищена увага до розробки тренінгових програм сьогодні призводить до появи їх у такій великій кількості, що виникає підстава сумніватися в їх валідності та надійності. «Створюється враження, що пропоновані вправи скоріше ефектні ніж ефективні, а подеколи й шкідливі, а не корисні для учасників тренінгу» [216]. Але ми вважаємо, що елементи тренінгової діяльності, запроваджені під час формувальної частини нашого дослідження, були необхідним елементом цілісної програми поетапного цілеспрямованого впливу на майбутніх практичних психологів, які мали за мету закріплення передбачуваних змін у психічному складі та поведінці учасників тренінгу. Крім того, підбір вправ проводився під час пілотажного дослідження, неодноразово перевірявся на практиці. Бажання зробити тренінг оптимальним, корисним, здатним легко інтегруватися в навчальний процес сприяло його постійному удосконаленню.

При розробці тренінгу для підвищення рівня креативного мислення та формування креативних моделей поведінки для майбутніх практичних психологів

ми враховували пропозицію Я.О.Пономарьова, щоб результати досліджень психології творчості включали у фундаментальні розробки з метою підвищення ефективності управління, організації та заохочення до творчої діяльності. Він зазначав, що управління процесом творчості реалізується в комплексі умов, які сприяють творчості. До них належать методи створення ситуацій, які сприяють інтуїтивному вирішенню творчої проблеми, виховання якостей творчої особистості, формування творчого клімату в колективі [254]. Важливості використання креативних моделей поведінки в майбутній роботі практичного психолога приділялася увага як на лекціях та практичних заняттях, так і під час участі в тренінгу. Слід зазначити, що саме доступність, конкретність інформації про перешкоди та відносно прості поради щодо їх подолання відіграли значну роль у формуванні готовності студентів спробувати свої сили під час тренінгу. Це було ще одним доказом того, що прагнення до набуття практичних, корисних навичок (а не отримання великої кількості наукової інформації) є досить важливим для майбутніх працівників сфери освіти.

Тренінги, на нашу думку, найбільш зручна, конструктивна, швидкодіюча форма психологічної роботи. Саме тренінг дозволяє реалізувати необхідні психологічні умови розвитку професійної та особистісної самосвідомості, актуалізувати їх ресурси, змінити поведінку, ставлення до інших. Участь у тренінгах змінює людину. Як зазначав С.Л.Рубінштейн: «Суб'єкт у своїх діях, у актах своєї творчої самодіяльності не тільки ... проявляється; у них він створюється та визначається» [299,106]. Існує велика кількість визначень поняття «тренінг» [56,69-70]. Але найбільш вдалим вважаємо бачення цього методу Т.В. Зайцевою [105]. Спираючись на положення культурно-історичної теорії Л.С.Виготського, вона зазначає, що тренінг – своєрідна культурна зброя, особлива інструментально опосередкована дія. Ця зброя використовується для засвоєння нової чи зміни старої поведінки. Оволодіння-привласнювання нового відбувається в межах «зони найближчого розвитку» кожного в результаті сумісної діяльності тренера та групи.

Слід сказати, що до активної участі в роботі тренінгу студенти були психологічно готові. Це дало нам можливість очікувати результат впливу

креативорозвиваючих технологій, який (за С.Г. Рубінштейном), залежить не тільки від зовнішнього впливу, а й від внутрішніх властивостей учасників та повинен мати позитивну динаміку.

3.2. Упровадження інноваційних форм фахової підготовки студентів-практичних психологів як умова розвитку креативного мислення

Зазначимо, що креативні психотехнології – досить поширене явище в сучасній психології. Перші відомі зарубіжні методики розвитку креативності (креативного мислення) були розроблені для дітей: «розплутування» детективних історій Р.Крачфілда, програма розвитку творчого мислення Е. де Боно, методика розвитку креативного мислення П.Торранса тощо.

Зважаючи на актуальність формування творчої особистості сьогодні, у вітчизняній науці теж є значні досягнення в цьому питанні. Це, насамперед, програми й технології з розвитку творчих здібностей учнів із використанням елементів теорії вирішення вибіркових задач (ТРВЗ) Г.С.Альтшулера, які можна використовувати для розвитку фантазії, позбавлення інерції мислення, генерування яскравих різноманітних ідей [9].

Це методика КАРУС (комбінування-аналогії-реконструювання-універсальний підхід-випадкові підстановки), розроблена В.О.Моляко, яка є системою спеціально організованого впливу на творчу діяльність суб'єкта та базується на конкретному вивченні процесу творчості, його циклів, а також стратегій та тактик, що використовуються в діяльності професіоналів [211].

Проблему розвитку важливих складових психологічної культури професійного мислення студентів - практичних психологів (професійної рефлексії, креативності, гнучкості мислення) піднімає Н.І.Пов'якель при розробці авторського рефлексивно-творчого тренінгу-практикуму (РЕТТ). Програма розробленої та застосованої креативної психотехнології (РЕТТ) співвідноситься: із навчанням (процесом та результатом навчання й професійної підготовки), а саме формуванням знань та умінь саморегуляції мислення; із психокорекцією непродуктивних форм, систем і прийомів саморегуляції мислення; із психотерапією й самовдосконаленням

регулятивних механізмів та чинників саморегуляції мислення. Ключовим у РЕТТ виступає процес саморозвитку та саморегуляції особистості, що розуміється як внутрішня активність майбутнього фахівця щодо якісного перетворення себе самого, саморозвитку власного мислення; механізми та прийоми рефлексивного усвідомлення та конструктивного подолання мисленнєвих труднощів [242]. Розробка нами авторського тренінгу підвищення рівня креативного мислення студентів-психологів є логічним продовженням РЕТТ.

Ми також ознайомилися з відомими евристичними методами рішення творчих задач, описаними та систематизованими О.В.Морозовим [218], для подальшого розвитку у власному тренінгу ідей, запропонованих у цих методиках.

Усім відомий «мозковий штурм» А.Осборна, в основу якого взято варіант евристичного діалогу Сократа. Розроблено декілька модифікацій цього методу (пряма «мозкова атака», масова «мозкова атака», зворотній «мозковий» штурм, «мозковий штурм»-діалог з деструктивно віднесеною оцінкою). Незважаючи на поширеність даного методу, його назва вважається не досить вдалою (мозок – поняття фізіологічне, «атака» - термін військового лексикону. Влучніше назвати його методом колективного пошуку оригінальних ідей [218]. Цей метод, як правило, основа всіх креативорозвивальних методик. Найбільш ефективні результати можливі при раціональному розподіленні при проведенні цього методу учасників на групи (генерування ідей, аналізу проблемної ситуації та оцінки ідей, генерування контрідей). Ми враховували принцип подібного розподілення при формуванні власних МІГів (малих ініціативних груп).

Досить широко відомий також метод евристичних питань (ключових питань), запропонований американським математиком та педагогом Д.Пойя. Він базується на таких закономірностях: зниження проблемності задачі до оптимального рівня шляхом «подрібнення» її вдало поставленими питаннями («Чи можливо взагалі вирішити цю задачу?», «Що відомо, а що невідомо про учасників конфлікту?» тощо), розбивки основної задачі на підзадачі шляхом застосування евристичних питань; формування нової стратегії діяльності за допомогою постановки евристичних питань («А що було б, якби...»). Творча атмосфера, що панувала під

час роботи тренінгу, давала можливість учасникам, студентам-психологам за допомогою великої кількості запитань «вишукувати» найменші деталі, наприклад, при вирішенні «кейсів».

Багато цікавих наробок можна побачити в методі «морфологічного ящика» (чи методі багатомірних матриць) швейцарського вченого Ф.Цвіккі. Ідея цього методу рішення творчих задач полягає в наступному. Зважаючи на те, що нове - це комбінація відомих елементів (приладів, процесів, ідей) або комбінації відомого з невідомим, матричний метод дозволяє це зробити, розкладаючи об'єкт на компоненти, з яких вибираються суттєві, вони змінюються та знову поєднуються. У результаті цілеспрямовано та системно формується новий об'єкт. Таким чином, це метод системного аналізу нових зв'язків та відношень, які виявляються в процесі дослідження проблеми. Так, комбінуючи відомі шляхи профілактики девіантної поведінки, студенти-психологи пропонували нестандартні методики профілактики цього явища (наприклад, «екскурсія» правопорушників до залу суду, як екстремальна форма профілактики відхилень у поведінці чи створення на місцевому рівні патологоанатомічного «музею гріха», де зібрати, наприклад, легені людини, що палить; зародків дітей, яких народжують наркоманки, п'яниці тощо).

Метод фокальних об'єктів був розроблений Е.Кунце (удосконалений Ч. Вайтінгом). Суть методу полягає в перенесенні ознак випадково обраних предметів на предмет, який удосконалюється (ознаки різних предметів об'єднуються в одному). Метод сприяє розвитку фантазії, уяви, зменшенню критичності мислення. Його можливо використовувати як для пошуку нових ідей індивідуально, так і на етапі генерування нових ідей методом мозкової атаки. Різновидами методу є метод гірлянд випадковостей та асоціацій, метод газетних вирізок, за допомогою якого під час тренінгу студенти-психологи вибирали будь-який заголовок з газети та придумували розв'язання власної проблеми, пов'язане з цим заголовком.

Метод вільних асоціацій направлений на генерування нових ідей за допомогою широкого використання нових асоціацій (чим більше асоціацій виникає, тим вірогідніше народження продуктивних ідей вирішення проблеми). Основними принципами застосування цього методу є вільні асоціації у необмеженій кількості;

запобігання конформізму; відсутність критичного аналізу. Під час проведення масажу мозку-психогімнастики у вправах тренінгу «Зв'язні-незв'язні, вільні, втікаючі асоціації» ми переконалися, що інтенсифікація асоціативного мислення в майбутніх психологів помітно відбивалася на результативності їх подальшої діяльності.

Метод інверсії (чи метод звернення) – це ще один з евристичних методів творчої діяльності, орієнтований на пошук рішень у нових, несподіваних напрямках, часто протилежних традиційним поглядам та переконанням (що підказує здоровий глузд). Метод базується на принципі дуалізму, спробі поєднання протилежних процедур творчого мислення: аналізу та синтезу, логічного та інтуїтивного, конкретного та абстрактного, реального та фантастичного, конвергенцію (звуження поля пошуку) та дивергенцію (розширення поля пошуку). Під час психологічного консультування дуже доречно застосування способу протиріч, коли психолог-консультант виказує думку протилежну думці клієнта та навіть тій, яку він сам недавно виказував. Це допомагає співрозмовнику побачити ситуацію у іншому світлі, зрушити з «мертвої точки» власні переконання, настрої. Свідома налаштованість людини на припущення суперечностей у власному уявленні про світ зменшує поріг сприймання неусвідомлюваного, унаслідок чого дані підсвідомої переробки інформації виявляються доступнішими для усвідомлення. Отримуючи під час тренінгу домашні завдання, студенти-психологи пробували виказувати абсолютно протилежні думки на одну проблему, вирішувати проблему не з початку, а з кінця. Це формувало у них внутрішню готовність до прийняття суперечностей, а не відмови від інформації у випадку, якщо вона (з першого погляду) не відповідає дійсності. Це хоч і не завжди давало результат (виявлявся недостатній рівень професійних знань, досвіду), але сприяло розвитку діалектичного мислення, виникненню пропозиції несподіваних рішень.

Метод синектики, запропонований Дж.Гордоном, це «поєднання різнорідних елементів за аналогією». В умовах застосування цього методу потрібно запобігати передчасному творчому формулюванню проблеми, тому що це нейтралізує подальший пошук рішення. Обговорення потрібно починати не з самої проблеми, а

з аналізу деяких загальних ознак, які уточнюють її смисл. Вирішуючи шкільні проблеми, ми в першу чергу аналізували ситуацію, яка цю проблему створила, пригадували подібні проблеми (пряма аналогія). Потім пробували подивитися на неї з точки зору всіх учасників (емпатійна аналогія).

Особливо цікавою та корисною була вправа на тренінгу з відпрацювання змін у ставленні до невстигаючого школяра (яка буде ефективною для майбутньої роботи в педагогічному колективі з вчителями, що прагнуть «чіпляти ярлики»). На першому етапі потрібно визначити, які проблеми, типові труднощі є актуальними в конкретному класі (як правило, це неухажливість, низька успішність з предмета, порушення дисципліни тощо). На другому етапі потрібно згадати одного конкретного учня, який є джерелом цих проблем та записати на аркуші: з лівого боку «Чому важко спілкуватися саме з цим учнем», з правого боку «Цей учень має такі позитивні якості:...». (При спостереженні, як правило, відмічається, що позитивні якості подібних учнів занотувати набагато важче). На третьому етапі пропонується оцінити самого себе з точки зору невстигаючого (тому що навчання – процес двобічний). Четвертий етап – створення метафоричного портрета (словесного, малюнкowego) цього невстигаючого (наприклад, «хлопчик-кактус», «дівчинка-хамелеон»). На п'ятому етапі шляхом логічного аналізу, активної уяви визначити рекомендації щодо запобігання причин неспішності саме цієї дитини. Це можливо зробити плідно тому, що причини виявлені не абстрактні, на основі сухої раціональності, а у зв'язку з конкретною особистістю в результаті співпереживання, співчуття, емпатії [57]. Допомагала при застосуванні методу синектики символічна аналогія: «малювання» проблеми у вигляді картини, а за допомогою фантастичної аналогії ми формулювали ідеальний варіант її рішення, що сприяло розвитку творчої уяви.

Наш власний багаторічний практичний досвід роботи в освітніх закладах давав можливість уточнювати деталі, пояснювати специфіку роботи в жіночому колективі (який у більшості складається з жінок з невлаштованим особистим життям, з невеликим матеріальним статком), стимулював уяву майбутніх психологів. Крім того, особливістю даного методу є формування груп за

оптимальним варіантом та допустимість критики. Інтенсивна сумісна діяльність, відсутність остраху дати неправильну відповідь, дозволяє групі працювати плідно (що, на наш погляд, сприяло позитивній динаміці розвитку креативного мислення).

Як вже зазначалося, групи для нашого тренінгу формувалися з урахуванням різних стилів мислення, що підвищувало, як показав аналіз, ефективність роботи. Крім того, за визначенням родоначальника психологічного тренінгу як особливого методу Курта Левіна, «зазвичай легше змінити індивідуумів, зібраних у групу, ніж змінити кожного з них окремо» [цит. за 56,52]. А за твердженням відомих американських психологів Ліндсея, Халла та Томпсона, людина середніх здібностей може придумати удвічі більше рішень, якщо вона працює в групі, ніж коли працює одна. Думка одного стимулює думки інших, присутній елемент змагання, виникає велика кількість різноманітних ідей. Експерименти сучасних науковців доводять: оптимальним для творчого процесу є чергування періодів індивідуального (у нашому випадку виконання домашніх завдань) та групових періодів роботи, що перешкоджає виникненню групового конформізму.

В основу авторського тренінгу було покладено наступні принципи: принцип максимального залучення учасників до спільної активної діяльності, принцип рефлексивно-креативної організації всього процесу, принцип еквівалентності тренінгової діяльності реальним діям майбутніх психологів, принцип встановлення постійного зворотного зв'язку для відслідковування динаміки процесу, принцип постійного формування внутрішньої мотивації на креативне мислення, принцип проектування образу професійного майбутнього, осмислення своєї професійної позиції.

Основні завдання тренінгу:

1. Під час спеціальної форми організації діяльності (тренінгу) у відносно короткий термін покращити показники швидкості, гнучкості, оригінальності розробленості мислення.

2. Сформувані внутрішні мотиватори потреби в креативній діяльності.

3. Оволодіти креативними когнітивно-операційними навичками для подальшого застосування в практичній діяльності.

4. Удосконалити професійні вміння за допомогою застосування інтерактивних технологій навчання.

5. Оволодіти методиками релаксації (які забезпечать толерантність психолога до фрустрації), рефлексії та інтроспекції, що дозволять досягти успіху в діяльності практичного психолога.

У тренінгу підвищення рівня креативного мислення студентів-психологів ми намагалися, як вже зазначалося, врахувати досвід напрацьованих та апробованих методик. Але, як влучно зазначив В.О.Моляко: «у всякому психологічному тренінгу, особливо коли мова йде про творчість, потрібно дотримуватися обережності: досить багато факторів відіграє роль у навчанні, їх практично неможливо ізолювати. Тут і минулий, неврахований досвід, відомості, які отримуєш незалежно від навчання, тут і індивідуальні властивості, які на початку навчання можливо було врахувати лише приблизно. До того ж, творчий процес, навіть якщо це колективна творчість – достатньо інтимний, прихований від сторонніх очей, про нього доводиться судити за по непрямими ознаками» [210].

Принцип еквівалентності психологічної структури тренінгової діяльності реальній діяльності психологів дозволяє нам методологічно обґрунтувати алгоритм вибору змісту тренінгу «Розвиток креативного мислення практичного психолога». Насамперед, спираючись на теоретичне підґрунтя, ми означили круг існуючих у майбутніх психологів проблем – наявність «симптомів» незасвоєності креативних моделей поведінки в професійній діяльності. Потім була складена «психологічна матриця» необхідних для засвоєння компонентів діяльності. На основі цієї «матриці» для кожного компонента діяльності були підібрані вправи, ситуації, завдання.

З огляду на те, що існує декілька парадигм тренінгів, систематизованих провідними фахівцями І.В.Вачковим та С.Д.Дерябо [56], ми спробували визначити, яка є найбільш прийнятною для майбутніх психологів у даному випадку. По-перше, це парадигма тренінгу як дресури, в основі розробки якої є біхевіористські ідеї (правильно організувавши систему підкріплень, можливо сформувати в людини оптимальний патерн поведінки, закріпивши його шляхом повторення). По-друге, це

парадигма тренінгу як репетиторства. Саме парадигма репетиторства послідовно реалізується в когнітивній психотерапії А.Бека (щоб досягти змін у поведінці та емоційному стані людини, необхідно модифікувати її мислення шляхом передачі певних знань). По-третє, парадигма тренінгу як наставництва, в основі якої лежать ідеї гуманістичної психології. Відповідно до цього, тренер-наставник «запускає» процес отримання клієнтом досвіду, потрібного для подальшої професійної діяльності після закінчення тренінгу. По-четверте, парадигма тренінгу як розвитку суб'єктності. Як зазначають автори, три попередні парадигми орієнтовані на досягнення «завершеного» продукту (засвоений оптимальний патерн поведінки, вміння вести себе в професійній діяльності ефективно, досвід найбільш органічного для особистості виконання діяльності). А у четвертій суб'єктній парадигмі важливий сам процес набуття навичок, наприклад, креативної поведінки та його позитивна динаміка в майбутньому.

Підсумовуючи сказане, можливо зазначити, що найбільш ефективним є четверта парадигма, але для її проведення потрібен значний досвід тренінгової роботи (спробу розробляти та проводити тренінги суб'єкт-суб'єктної взаємодії ми залишаємо для подальшої наукової роботи). Тому при розробці власного тренінгу з підвищення рівня креативного мислення ми враховували складові різних парадигм. Але в основу була покладена циклічна модель наuczіння Д.Колба: конкретний досвід (практичні спроби майбутнього психолога зробити, вирішити будь що власними силами); рефлексивне спостереження (постійний індивідуальний та груповий аналіз того, що відбувається, спроба розібратися в тому, що сприяло, а що перешкоджало успішній діяльності); абстрактна концептуалізація (спроби робити узагальнення на абстрактному рівні, знайомство з теорією); активне експериментування (засвоєння нових умінь та навичок у ситуаціях, наближених до професійно-реальних)[391].

За результатами порівняння середніх показників розвитку характеристик креативного мислення, креативності, когнітивно-операційних, особистісно-мотиваційних властивостей студентів-психологів різних вікових категорій, для прослуховування лекцій, участі в практичних заняттях та тренінгу було сформовано 2 експериментальні групи (перша зі студентів 2-го курсу – 26 осіб;

друга зі студентів старших курсів - 25 осіб) та 2 контрольні групи (I – студенти 2-го курсу у кількості 27 осіб, II – студенти 4-5-го курсів у кількості 24 особи). При проведенні тренінгових занять експериментальні групи ділилися на підгрупи для підвищення ефективності психологічного впливу. Для того, щоб дослідження було достовірним, ми притримувалися умови репрезентативності вибірки. Як відомо, одним із засобів забезпечення репрезентативності вибірки є обмеження популяції (у нашому випадку за ознакою «студенти, майбутні психологи»). Така популяція визначається як специфічна, досліджувані були відібрані у випадковому порядку, пропорційно чисельності кожної значущої частини сукупності.

На наше переконання, потреба залучити до експерименту студентів 4-5-их курсів з більш розвиненим рівнем креативного мислення виправдовує себе. Завдяки припущенню – рівень креативного мислення зростає під впливом інтерактивних психотехнологій - ми прагнули переконатися в можливості покращення показників швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості мислення для будь-якої вікової категорії, на будь-якому етапі професіоналізації.

У більшості вищих навчальних закладів, які працюють за державним освітнім стандартом, не існує розгорнутої системи залучення студентів до тренінгового навчання. Тому наші заняття, що проводилися організовано та емоційно, стали предметом щирої зацікавленості майбутніх психологів (а як відомо, саме захопленість, зацікавленість лежать у основі формування внутрішньої мотивації). Зацікавленість впливала на тривалість занять, які значно перебільшували відведений для них програмою час.

Зміст тренінгу був орієнтований на аудиторією майбутніх практичних психологів системи освіти та базувався на як на оригінальних, так і на модифікованих наробках М.В.Бадалової [18], І.В.Вачкова [57], С.В.Васьковської, П.П.Горностай [52], А.В.Коняхіна [147], В.О.Моляко [211], Г.Б.Моніної [219], І.В.Орлової [232], Н.І.Пов'якель [242], Н.В.Самоукіної [302], Г.С.Старшенбаума [315], Н.Ю.Хряцовой [270], Л.Б.Шнейдер [318], М.Ньольке [227], М.Кіпніса [134]. Вони реалізувалися в спеціально організованих умовах, що сприяли цілісній активізації не тільки креативного мислення, а й особистісних властивостей.

Включення в роботу великої кількості різноманітних проблемних ситуацій сприяло активізації продуктивності, гнучкості, оригінальності мислення студентів-психологів.

Під час створення програми тренінгу також були враховані всі результати факторного аналізу (а саме: потреба працювати над розвитком уяви, творчого потенціалу мислення, оригінальності у вирішенні проблем, над формуванням вміння відчувати емоційний стан іншого, підвищенням загального рівня професійних знань, мотиваційної готовності особистості до творчої діяльності), рекомендації щодо його проведення (правила тренінгу, очікування, рефлексія тощо).

Ми погоджуємося з думкою К.Урбана, що «неприродність» навчання не дозволяє розвинути внутрішньо мотивоване творче мислення та образ дій, творче ставлення до дійсності (тому, що не створено відповідний «креативний базис» у поведінці та відношеннях), тобто не забезпечений розвиток творчої особистості. Це визначає відсутність «перенесення» засобів творчого мислення, що застосовується в ситуації навчання, при зустрічі з проблемами реального життя [334]. Але позитивне емоційне сприйняття студентами-психологами завдань під час проведення тренінгу, підтримка та розвиток їх активності, «прив'язка» змісту тренінгових вправ до шкільної буденності дали нам можливість сподіватися на перенесення креативних моделей поведінки в майбутню діяльність (що пізніше підтвердилося при телефонному опитуванні працюючих психологів).

Структура тренінгу складалася з 5-ти занять. Кожне з них починалося фіксацією очікувань тренінгу. За допомогою проведення сеансів рефлексії підводилися підсумки, у кінці роботи аналізувалися всі досягнення та прорахунки.

Для того, щоб інтенсифікувати генерування креативних ідей, ми ретельно підійшли до формування робочих груп під час тренінгу. Усіх студентів-психологів поєднувала готовність до взаємодії, до адекватного сприйняття того, що буде відбуватися під час роботи. Але потрібно було поєднати їх за якоюсь більш ефективною ознакою. Як відомо, учасники з різним стилем мислення можуть цікаво комбінувати відому інформацію та отримувати «новий продукт». Саме за такими ознаками були сформовані МІГи (малі ініціативні групи). Налаштування на творчу

діяльність починалося з короткочасного «масажу» мозку – психогімнастики, за допомогою якої члени МІГів орієнтувалися на співпрацю, на роботу з високою спонтанністю, поза звичним мисленнєвим шаблоном, активізували операції мислення та творчі здібності. Масаж мозку - психогімнастика сприяв переходу від звичної форми мислення до креативної (при побудові ланцюжків асоціацій, відтворенні монологу звичайної речі чи психічного явища, придумування назв для картинок-друдлів, використання короткочасних вправ на метафоризацію мовлення).

Структура кожного заняття тренінгу:

- Блок розвитку мотиваційно-особистісних властивостей;
- Блок оволодіння когнітивно-операціональними навичками.

Метою відпрацювання вправ *мотиваційно-особистісного* блоку було сприяння формуванню мотивації професійного становлення (перетворенню загальних мотивів особистості в професійні), спонукання учасників до активного прояву особистісних властивостей (допитливості, чуттєвості до проблем, прагнення до самовдосконалення, розвитку уяви, професійної компетентності, підвищеної зацікавленості у вирішенні дивергентних задач, підвищеної пізнавальної потреби, формуванню незалежності у судженнях). Крім того, метою відпрацювання вправ блоку було підвищення мотивації до формування мотиваційно-усвідомленої позиції психолога-практика, активізація інтересу до практичної психології, розвиток уяви, стимуляція творчого пошуку, розуміння свого професійного Я, прийняття себе в професії, управління собою у професійних ситуаціях та в цілому – своїм професійним розвитком. Ці задачі вирішувалися шляхом розвитку рефлексії (що я роблю, у чому зміст того, що я роблю), залучення мислительних засобів для аналізу прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, удосконалення інтерактивної та перцептивної сторін спілкування, усвідомлення своєї професійної позиції, розвитку почуття профідентичності. Для цього ми спробували перейти від зовнішніх джерел підкріплення та зворотнього зв'язку у професійній діяльності (які сприяють підвищенню самооцінки) до внутрішніх джерел (самопідкріплення), яке регулює розвиток позитивного та адекватного самосприйняття. Вправи блоку також сприяли самоідентифікації з

майбутньою професією, формували професійну складову «Я-концепції» як чинник креативного мислення.

Студенти поповнювали знання в галузі психології особистості, групи, спілкування, взаємовідносин, розвивали здібності адекватно сприймати себе та інших, більш чуттєво реагувати на групові процеси, відпрацьовували навички використання цього досвіду в професійній діяльності. Наприклад, однією з найважливіших умов ефективної роботи психолога є побудова довірчих відносин з клієнтом. Тому при проведенні рольових ігор студенти отримували додаткове завдання: спробувати викликати до себе підсвідому довіру (рапорт) оточуючих за допомогою різноманітних вербальних та невербальних засобів (наприклад, віддзеркалювання пози клієнта, визначення провідного аудіального, візуального чи кінестетичного типу мислення та врахування його в подальшому спілкуванні, нереклексивного слухання). У виконанні вправ блоку запроваджувалося імітаційне моделювання поведінки – ділові ігри (проектна гра «Психологічна допомога невстигаючим», імітаційна гра «Нарада при директорі»).

Як відомо, ситуаційно-рольова гра – ефективний метод моделювання ситуацій, який сприяє соціалізації та адаптації до обставин життя, моделювання різноманітних людських відношень, які сприяють формуванню в учасників креативних моделей поведінки.

Майбутні психологи проводили конкурси на широту версійного мислення (пробуючи назвати не менш 15 можливих причин, наприклад, неуспішності, девіантної поведінки), на вміння відступати від шаблонів (проводячи гру «Шпигун»), на позитивне переформулювання слів з метою зробити висновки та поради після діагностики більш зрозумілими, щадящими для клієнта («здатність реагувати надто емоційно» замість «агресивність», «обережність», «обачливість» замість «боягузтво» тощо).

Корисними були вправи на вміння переформулювати інформацію (щоб переконатися, наскільки спотворюється інформація при передачі); невербально демонструвати єдність з клієнтом тощо. Зацікавленість викликала пропозиція «відвідати» салон зворотного зв'язку «Шерінг», у якому демонструвалися

книжково-журнальні «новинки» психологічної науки, а також учасникам пропонували «купити»-«продати» стандартні та нестандартні методи організації роботи з підвищення рівня психологічної компетентності вчителів шкіл.

Присутні під час роботи салону гості (працюючі практичні психологи міста з великим досвідом роботи) зазначили, що багато креативних знахідок майбутніх психологів вони застосують у своїй роботі.

Саме під час роботи салону для активізації творчої роботи в освітньому закладі були модифіковані запропоновані Н.В.Самоукіною[303] мотиватори з урахуванням потреб учасників навчально-виховного процесу (учителю з перевагою фізіологічних потреб дати можливість додатково заробити, наприклад, у пришкільному таборі; при перевазі потреб у безпеці – виключити страх звільнення, наприклад у пенсіонера; при перевазі потреби в самовираженні, незалежності давати складні завдання з персональною відповідальністю, призначати експертом у новій справі; при перевазі потреби в ризику демонструвати членам колективу позитивні результати роботи цього робітника, наприклад, його дослідницької діяльності; при потребі у спілкуванні залучати до проведення шкільних свят тощо).

Майбутня професійна діяльність будь якого фахівця буде успішною за умови «забарвлення» її особистісним відтінком. А поєднання образу Я з образом професіонала сприятиме формуванню ціннісно-сміслового простору суб'єкта професійного навчання, творчої активності майбутнього психолога. Студенти, виконуючи вправи мотиваційно-особистісного блоку, створювали образ ефективного психолога, затребуваного на сучасному ринку праці (наприклад, розробляли оголошення в рекламну газету «Потрібен шкільний психолог» з переліком відповідних особистісно-професійних якостей такого фахівця).

Тренування спостережливості як необхідної складової професіоналізму відбувалося в спробі дати розгорнуту характеристику незнайомій людині, яку запрошували в аудиторію, написанні твору-мініатюри з акцентуванням уваги на незначних подробицях (наприклад, «Моя ліва рука»), визначенні змін, які відбулися в настрої та психічному стані товаришів при роботі в парах тощо. Вони також

розвивали емпатійні якості, виконуючи вправу «Ідентифікація з роллю клієнта» (отримавши картку з описом ситуації, пробували увійти в положення своїх «героїв» та розповісти групі їх історію від першої особи з відповідним емоційним забарвленням).

Відпрацювання вміння адекватно сприймати критику базувалося на визначенні методів оптимізації психічного стану психолога. Відомо, психолог теж може страждати від психоемоційних перевантажень, негативного психічного стану. Н.Єжова вважає [122,266]: основна причина появи подібного стану – низький професіоналізм, небажання особистісного зростання. Яку б кількість методик та прийомів не засвоїв психолог, він у першу чергу повинен бути для своїх клієнтів зразком психологічного здоров'я та зрілості. Психолог, який не розібрався повністю у власному внутрішньому світі, не прагне особистісного удосконалення, не повинен працювати з іншими людьми (особливо з дітьми). Крім того, допомогти в стабілізації психічного стану можуть різноманітні засоби: психофізична гімнастика, арттерапія, бібліотерапія, ароматерапія, кольоротерапія, дихальна гімнастика тощо. Для визначення дієвості, наприклад, музикотерапії, учасники тренінгу прослуховували «Прелюдію №1» І.С.Баха, «Прелюдії №13 та №15» Ф.Шопена.

Зважаючи на те, що креативність є загальною інваріантою професіоналізму психологів (специфіка їх професії унеможлиблює діяльність виключно за певними описово-нормативними моделями), значна увага приділялася вправам з підвищення рівня креативності, гнучкості, швидкості, оригінальності мислення, які користувалися найбільшою популярністю учасників тренінгу.

Метою запровадження блоку *когнітивно-операційних* навичок було ознайомлення майбутніх психологів з креативними технологіями вирішення проблем навчального закладу для подальшого використання в практичній діяльності та поетапної актуалізації когнітивно-операціональних навичок.

При розробці тренінгу ми враховували, що розвиток креативного мислення студента повинен відбуватися на проблемно-пошуковому рівні активності. Цього рівня можливо досягти при вирішенні проблемних задач, виконанні завдань різного ступеня важкості. Тому тренінг опосередковано орієнтувався на три рівні моделі

творчого навчання, представлених Д.Треффінгер [409]: I - розвиток дивергентних функцій (швидкості, гнучкості, оригінальності, пам'яті, допитливості, упевненості в собі тощо); II – розвиток складного мислення та афективних процесів (аналіз, синтез, метафора, аналогія, фантазія, уява тощо); III – залучення учасників до постановки та рішення реальних проблем. Відповідно до рівнів застосовувалися «технічні засоби». Це спочатку були завдання репродуктивного типу, які вимагали від учасників активізації вже засвоєних знань, виконання простих мислительних операцій: аналогії, порівняння, визначення типу дефініції, побудови ланцюжка асоціацій. Виконання подібних завдань починалося зі слів: згадайте, дайте визначення (дефініцію), порівняйте, проведіть аналогію тощо. При вирішенні подібних завдань ми прагнули розвинути (активізувати) вміння орієнтуватися, користуватися термінами, підбирати синоніми для більшої виразності мови, вміти «відчувати», що проблема існує практично у будь-якому явищі. Роль репродуктивного мислення (та його розвиток) у професійному становленні фахівця теж треба брати до уваги, бо воно має багаторівневу структуру (від простого переказування того, що вивчив у ВНЗ, до вміння, наприклад, адаптувати висновки діагностичних методик з урахуванням багатьох факторів, репродуціювати на високому рівні професійні знання, навички, вміння).

Другий ступінь роботи на тренінгу – розвиток мислення «більш високого рівня» [373,74]: виконання операцій аналізу, синтезу, тобто вирішення аналітико-синтетичних задач, підбір метафор, оцінювання отриманого результату, щоб побачити всі його позитивні-негативні сторони. При цьому вони означали коло проблем, складали план, вчилися за алгоритмом чітко виказувати свою думку, прогнозувати вирішення ситуації, що було своєрідним «містком» для переходу до вирішення реальних проблем майбутньої діяльності. При виконанні подібних завдань «чуттєвість до проблеми» переростала в уміння формулювати проблему, знаходити її там, де раніше вважали, що її не існує. Іншими словами, щоб виявити сутність будь якої психолого-педагогічної проблеми, знайти шляхи її вирішення, потрібно її зрозуміти (осмислити та передбачити), чому, як ми сподіваємося, навчилися майбутні психологи.

Специфікою завдань тренінгу, як зазначалося, була їх максимальна наближеність до реальних життєвих умов, непередбаченість (наприклад, виконання case-study – досліджень, які стосуються специфічних епізодів та учасників з детальним вивченням однієї умови чи людини. Умови для case-study біло взято з досвіду роботи шкіл міста). Як вважають деякі науковці, творче (креативне) мислення можливо розвинути, вирішуючи проблеми найбільш тісно пов'язані з галуззю інтересів у навчанні, професії, бізнесі, що забезпечує більш природну та більш легку мотивацію[230,52].

Поступове ускладнення завдань, різноманітність «технічних засобів», на наш погляд, було адекватним віковим особливостям студентського віку. А усвідомлення того, що студенти спроможні їх виконувати, дало нам підставу переконатися, що подібна організація навчання сприятиме формуванню психічних новоутворень інтелектуального та креативного рівня: баченню проблеми, її аналізу, вирішенню, продуктивності, гнучкості мислення, які є складовими креативного мислення.

Майбутнім психологам були запропоновані нові, нестандартні технології для вирішення шкільних проблем, які вже були позитивно сприйняті та схвалені також і працюючими психологами. Мова йде про:

- *метод ментальних провокацій* (навмисне створення ситуації, у якій виникає необхідність пошуку нової площини вирішення проблеми). Ведучий звертається до учасників груп із твердженням, яке повністю чи частково суперечить їх переконанням. Наприклад: «Практичний психолог системи освіти – людина з невирішеними особистісними та професійними проблемами». Учасники повинні за допомогою фактів та аргументів довести ведучому всі суперечності вказаного твердження;

- *методику аналізу конкретної ситуації «case-study»* (учасники груп готують для своїх колег умову психолого-педагогічної задачі, яка має позитивний приклад вирішення). У конверт, на якому записана умова «кейсу», кожна група вкладає свій варіант рішення. Потім рішення порівнюються з «класичним» варіантом вирішення, аналізуються, визначається ступінь їх оригінальності, новизни, коректності;

- *технологію «Алгоритм роздумів над проблемою»*, яка нагадує інженерно-технологічну методологічну орієнтацію на програмований та алгоритмічний шлях формування мислення, виказування думки. «Багатослівність» притаманна професії психолога як суб'єкта комунікативно-діалогічної професійної діяльності. Запропонований алгоритм виступу (причина - супутні події – аналогії – позиція – обґрунтування – приклад - висновок) та виконання основних правил застосування технології (обмеженість у часі, дотримання етапів, переконливість аргументів тощо) дозволяє розвивати швидкість та гнучкість мислення майбутнього психолога;

- *складання творчих розумових карт* (активізує просторово-образне мислення, полегшує загальне розуміння проблеми, допомагає в розробці стратегій, відтворює загальну картину складних питань). Для цього потрібно на середині чистого аркуша написати в колі центральне поняття чи тему, яка цікавить, наприклад, «креативний психолог». Потім за допомогою асоціативних думок продовжити заповнювати аркуш, малюючи лінії, кола та підписуючи нові поняття;

- *техніку модерації* (ця техніка на відміну від «мозкового штурму» не потребує ведучого). Кожен учасник отримує аркуш паперу з проблемним запитанням та починає розробляти та занотовувати відповіді, шляхи вирішення проблеми. Через кожні 3 хвилини аркуші міняють між собою. Сеанс закінчується, коли всі учасники встигли зробити записи на кожному аркуші;

- *метод «подовженої думки»*, направлений на стимуляцію оригінальності мислення. На початку тренінгу кожен з учасників отримує записничок, у якому визначена актуальна проблема групи, класу, окремого учня. Протягом 5 днів у будь-який зручний час учасник записує всі варіанти її рішення, які вважає за потрібне;

- *метод аналізу силових полів* (вирішення проблеми за допомогою зважування всіх «за» та «проти»). Виділення протилежних якостей, протиріч – основа парадоксального мислення, яке є обов'язковим атрибутом творчості. Чим більшу кількість протиборствуючих факторів визначаєш, тим ефективніша методика. За цим же принципом створено *метод де Боно «ПОИ (укр. ПНЦ)» – позитивне-негативне-цікаве*;

- *метод універсального переконання* (група повинна переконати свого товариша виконати неприємну, нецікаву, необов'язкову з точки зору формальних обов'язків роботу).

Після виконання завдань кожного блоку проводилася рефлексія, яка є важливою складовою професійних умінь психолога (поряд з гностичними, проектувальними, комунікативними тощо). Варто зазначити, що рефлексійні процеси відбуваються практично в усіх сферах психологічної дійсності (свідомості, мисленні, творчості, спілкуванні, розвитку особистості). Виділення вказаних сфер існування рефлексивних процесів - умовне. Відповідно до цього, у психологічній реальності буття людини його мислення та особистісні властивості взаємопов'язані.

Як доводять результати досліджень, продуктивність мислення значною мірою залежить від реалізації особистісних позицій суб'єкта мислення, від глибини його «особистісних змістів» (А.Леонтьєв), залучених до розв'язання проблеми. Тому роль рефлексії у мисленні значуща: це і прояв високого рівня розвитку мислительних процесів, це фактор продуктивності мислительної діяльності. Рефлексія дозволяє людині свідомо регулювати, контролювати своє мислення, допомагає «увійти» в хід рішення задачі іншої людини, осмислити це рішення, при необхідності внести корекцію або стимулювати пошук нового рішення. У особистісній сфері рефлексія охоплює комунікативні процеси, процеси самосвідомості, самоосмислення, допомагає встановлювати позитивні міжособистісні контакти, розвиває терпимість, проникливість, чуйність, розуміння іншої людини. До того ж рефлексія забезпечує взаємопорозуміння та погодженість дій партнерів в умовах сумісної діяльності, сприяє цілісності та динамізму внутрішнього життя людини. Рефлексія, як здатність до самоаналізу, стимулює процеси самопізнання, збагачує Я-концепцію людини, є важливим фактором самовдосконалення. Крім того, рефлексивна робота допомагає усвідомити та структурувати минулий досвід (ретроспективна рефлексія), досвід, що набувається (рефлексія «тут та зараз»), майбутній досвід (перспективна рефлексія). Розвиток рефлексивних якостей відбувається за рахунок самостереження та взаєморефлексії (порівняння себе з іншими) [232,42]. А професійна рефлексія

практичного психолога відрізняється особливим посиленням когнітивної компоненти, без якої неможливе професійне пізнання інших, самопізнання, усвідомлення суб'єктів професійної взаємодії [243]. Все зазначене дає змогу переконатися у важливості застосування та розвитку рефлексії під час тренінгових вправ.

Для зняття напруги, підвищення працездатності, активізації уваги, мислення, уяви, покращення атмосфери у групі проводилися релаксаційні вправи.

Основними висновками щодо ефективності запровадження тренінгу були не тільки потреба в урахуванні основних чинників (факторів) розвитку креативного мислення та їх активізації, але й створення відповідних умов, які, згідно з Б.Ф. Ломовим, впливали на поведінку, дії учасників, на рівень їх саморегуляції. Висновки дослідників [98],[118],[188],[242],[373] щодо характеристик креативнозбагаченого середовища (наявність прикладу креативної поведінки, достатня свобода думки, відсутність незрозумілих правил, абсурдних заборон, позитивне ставлення до студента, насиченість середовища сенсорними стимулами, різними видами діяльності, оптимально організована діяльність тощо) допомогли значно підвищити ефективність роботи.

3.3. Динаміка взаємозв'язків характеристик креативного мислення та психологічних чинників його розвитку.

Формувальний експеримент проводився з двома експериментальними групами досліджуваних (І група студентів 2-х курсів, ІІ група студентів 4-5-х курсів), які відповідно під час констатувального експерименту виявили більш низький та високий рівень розвитку креативного мислення (кожна група складалася з 26-25 студентів). Після проведення розвивально-корекційної роботи (для якої експериментальні групи розподілялися на підгрупи), була проведена повторна діагностика досліджуваних контрольних та експериментальних груп з метою визначення ефективності запропонованої нами програми за допомогою методики Н.Вишнякової «Креативність», батареї тестів Дж.Гілфорда та П.Торанса (у модифікації О.Тунік), тесту «Індивідуальні стилі мислення», методики

«Мотивація професійної діяльності» К.Замфір у модифікації А.Реана. Крім того, досліджуваним було запропоновано вирішити професійні задачі. Показники рівня розвитку параметрів креативного мислення, креативності, виду мотивації, стилю мислення, якості вирішення професійних задач контрольної та експериментальної груп порівнювалися.

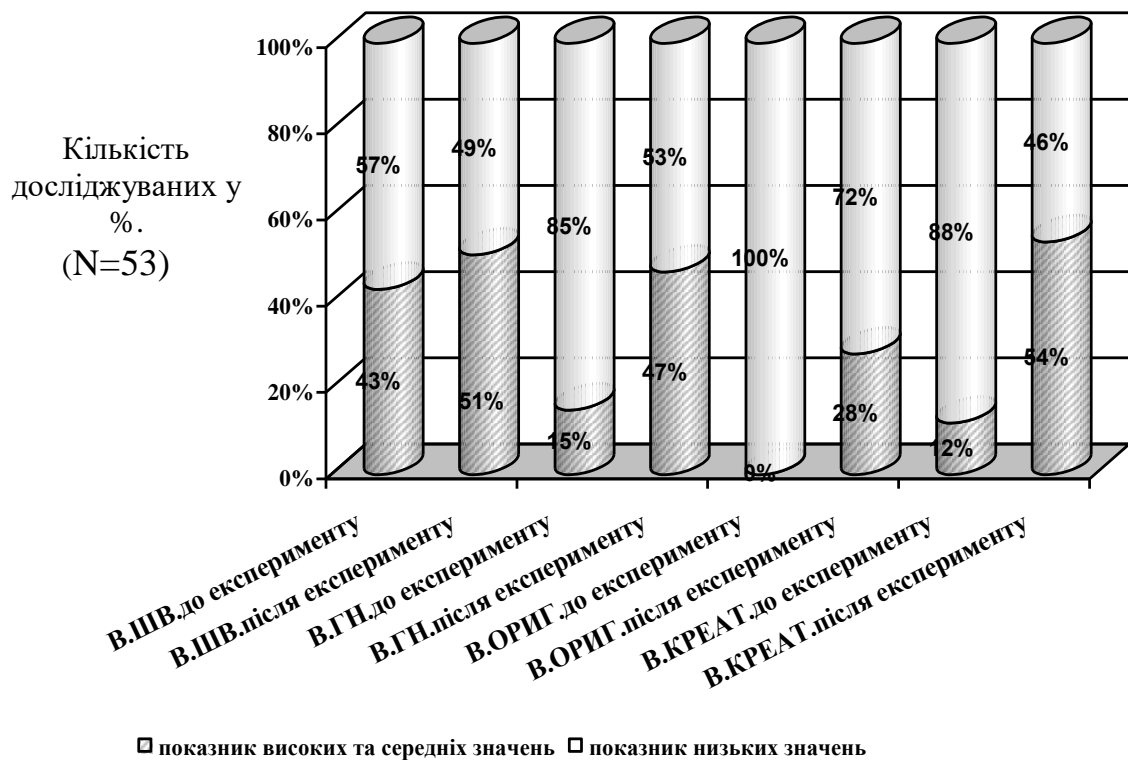
Всі запропоновані та випробувані види та методи розробленої програми впливають на процес розвитку характеристик креативного мислення майбутніх психологів, на формування у них креативних моделей поведінки. Про це свідчать зміни, що об'єктивно спостерігалися зі студентами-психологами в подальшій навчальній діяльності (за твердженням самих студентів та їх викладачів), під час активної практики в школах міста, а також математично-статистична обробка даних, що була отримана на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Крім того, нами було проведене телефонне опитування 17 працюючих практичних психологів – учасників тренінгу. Отримана від них інформація свідчить про те, що за останні роки практично не вирішені проблеми, які заважають практичному психологу системи освіти продемонструвати можливості креативного мислення в освітньому середовищі. По-перше, молодих фахівців колеги сприймали як осіб, що «займаються всім підряд і нічим конкретно»; по-друге, деякі класні керівники вимагали від них алгоритмізованих рекомендацій щодо «виправлення» проблемного учня; по-третє, керівництво деяких шкіл постійно задіяло психолога до, наприклад, контролю за прибиранням території, заміни уроків, до вирішення не базових професійних завдань, а й великої кількості ситуативних. Батьки проблемних учнів, яким пропонувалася бесіда з психологом, ставилися до цього з недовірою та острахом, учителі (особливо з великим стажем роботи) всілякими шляхами уникали психолого-просвітницької роботи.

Тому практичні психологи, що були учасниками нашої програми, спробували викликати зацікавленість у учасників навчально-виховного процесу (проводили індивідуальні бесіди з вчителями, пробуючи визначити найбільш проблемні для них питання; створювали групу односторонців; започаткували позашкільні заняття з

психології для зацікавлених учнів (з елементами тренінгу); запропонували колегам креативну самопрезентацію; розробили рольову гру «Атестація самого себе»; спроектували шкільну «Дошку досягнень» особистісного розвитку вчителя тощо). Слід відмітити, що бажання до запровадження креативних моделей поведінки в опитаних психологів не зникло.

Повторна діагностика на визначення рівня вербальної креативності майбутніх психологів відобразила суттєві зміни (особливо в порівнянні з контрольною групою). Позитивна динаміка експерименту відображена у наступній діаграмі:



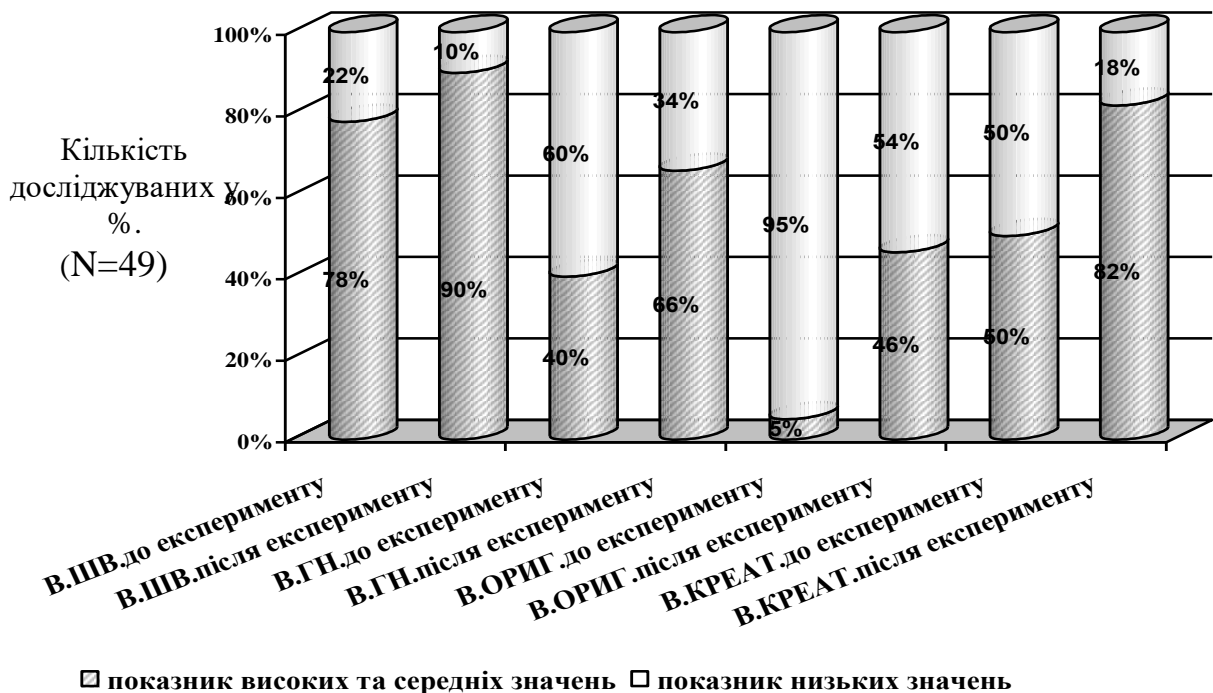
- В.КРЕАТ. загальний рівень вербальної креативності
- В.ОРИГ. вербальна оригінальність
- В.ШВ. вербальна швидкість
- В.ГН вербальна гнучкість

Рис. 3.1. Рівень прояву параметрів вербальної креативності в I експериментальній групі.

Так, на 42% підвищилася кількість досліджуваних з високим та середнім рівнем загальної вербальної креативності у I групі. На 32% збільшилася кількість досліджуваних з високим та середнім рівнем вербальної гнучкості. 28% досліджуваних продемонстрували зростання високого та середнього рівнів оригінальності. Незначно підвищився рівень вербальної швидкості, але до експерименту він був досить розвинений. До експерименту низький рівень

загального показника вербальної креативності зафіксовано у 88% досліджуваних I групи, після експерименту в 46%. Вербальна швидкість мислення досліджуваних майже не змінилася, на 32% зменшилася кількість із низьким рівнем вербальної гнучкості. До експерименту 100% продемонструвало низький рівень оригінальності, після експерименту - 72%.

Динаміку розвитку параметрів вербальної креативності у II групі відображено на рисунку 3.2:



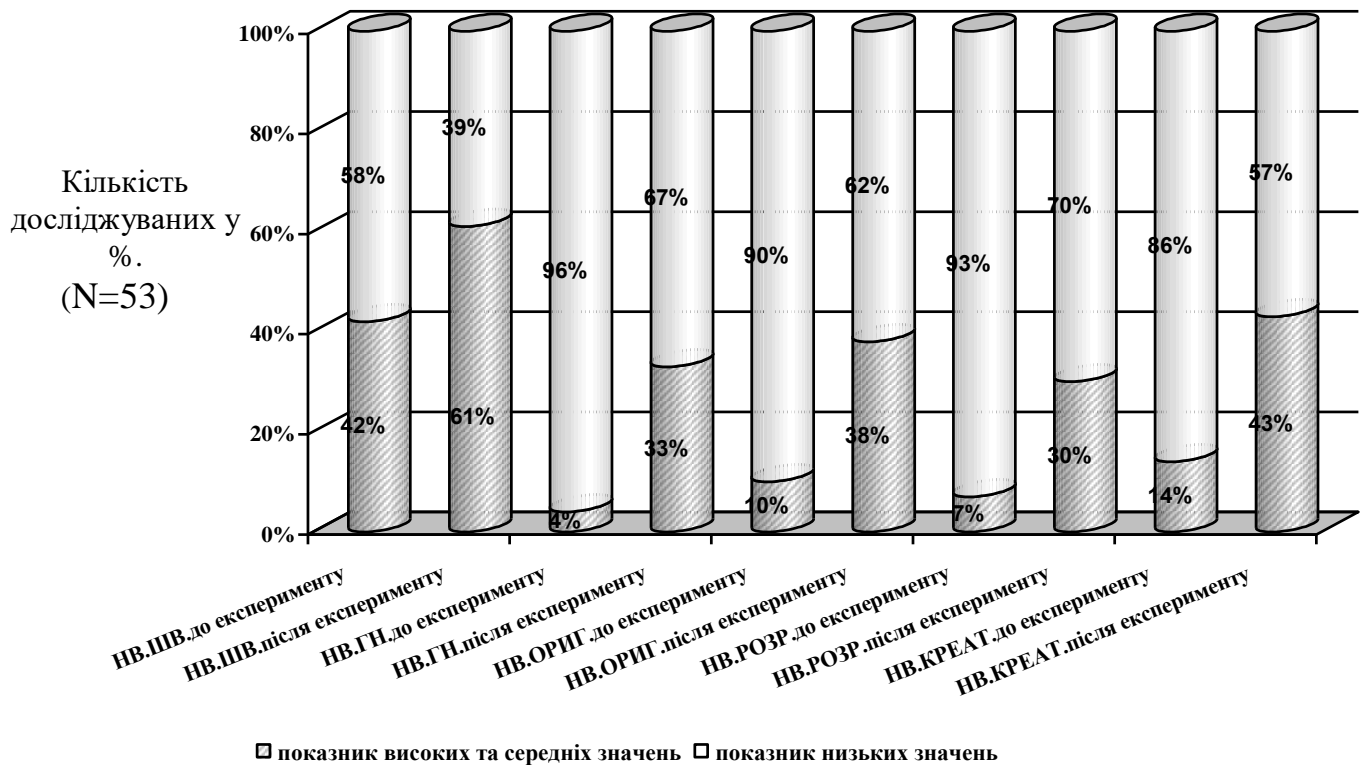
В.КРЕАТ. загальний рівень вербальної креативності
В.ОРИГ. вербальна оригінальність
В.ШВ. вербальна швидкість
В.ГН вербальна гнучкість

Рис. 3.2. Рівень прояву параметрів вербальної креативності в II групі.

На рисунку 3.2 можливо побачити зміни у розвитку параметрів вербальної креативності в досліджуваних II групі. Високий та середній рівні розвитку загального показника вербальної креативності продемонструвало 82% досліджуваних (до експерименту 50%), у 90% досліджуваних високий та середній рівні розвитку вербальної швидкості (був у 78%); у 66% високий та середній рівень розвитку вербальної гнучкості (був у 40%). Значно підвищився рівень вербальної оригінальності: у 46% високий та середній рівні показника (був у 5%).

Зменшилася кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку загального показника вербальної креативності (було 50% стало 18%); вербальної швидкості (було 22% стало 10%); вербальної гнучкості (було 60% стало 34%); вербальної оригінальності (було 95% стало 54%).

Певні зміни можливо побачити при повторній діагностиці невербальної креативності в І групі.



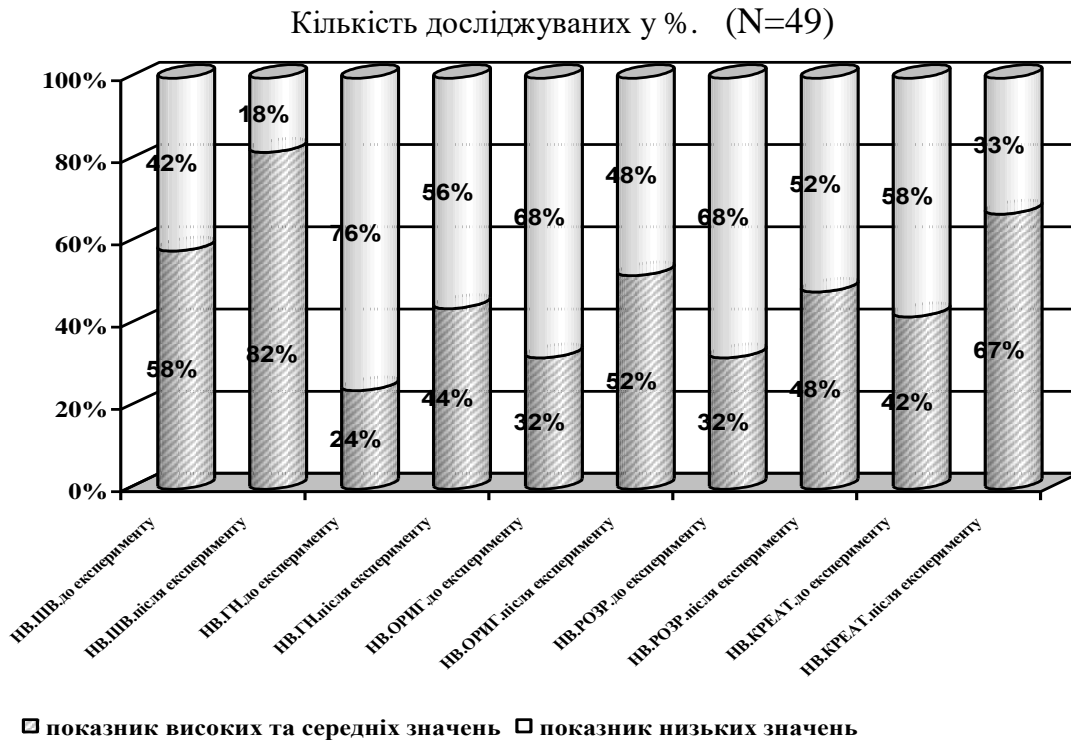
- HV.КРЕАТ.** загальний рівень невербальної креативності
HV.ОРИГ. невербальна оригінальність
HV.ШВ. невербальна швидкість
HV.ГН невербальна гнучкість
HV.РОЗР. невербальна розробленість

Рис. 3.3. Рівень прояву невербальної креативності в І групі.

На рис. 3.3. відображено зростання кількості досліджуваних із високим та середнім рівнями загальної невербальної креативності (14% до експерименту, 43% - після); невербальної швидкості (42% до експерименту, 61% - після); невербальної гнучкості (4% до експерименту, 33% - після). На 28% зростає кількість досліджуваних із високим та середнім рівнями розвитку невербальної оригінальності, на 23% - невербальної розробленості, тобто з'явилася тенденція до породження різноманітних деталізованих ідей.

Зменшилася кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку загальної невербальної креативності на 29%; із низьким рівнем невербальної швидкості на 19%; із низьким рівнем невербальної гнучкості на 27%; низьким рівнем невербальної оригінальності на 30%; невербальної розробленості на 23%.

Зміни, що відбулися в прояві параметрів невербальної креативності досліджуваних II групи, можливо побачити на діаграмі рисунку 3.4.



- НВ.КРЕАТ.** загальний рівень невербальної креативності
НВ.ОРИГ. невербальна оригінальність
НВ.ШВ. невербальна швидкість
НВ.ГН невербальна гнучкість
НВ.РОЗР. невербальна розробленість

Рис. 3.4. Рівень прояву параметрів невербальної креативності в II групі.

До проведення формувального експерименту високий та середній рівні розвитку загальної невербальної креативності спостерігався в 42% досліджуваних, після експерименту в 67%. Зросла кількість досліджуваних із високим та середнім рівнем розвитку невербальної швидкості на 24%, невербальної гнучкості на 20%, невербальної оригінальності на 20%, невербальної розробленості на 16%.

Зміни відбулися серед кількості досліджуваних із низькими рівнями розвитку: загальної невербальної креативності (зменшилася на 25%), невербальної швидкості

(зменшилася на 24%), невербальної гнучкості (зменшилася на 20%), невербальної оригінальності (на 20%), невербальної розробленості (зменшилася на 16%).

Аналіз роботи експериментальних I та II груп довів: значно покращилися показники вербальної швидкості, гнучкості, оригінальності мислення (див. таблицю 3.1). Так при визначенні незвичайного застосування дерев'яної лінійки досліджувані обох груп перелічували не тільки загальновідомі (пристосування для креслення, указка, закладка для книжок, підпірка для рослини тощо), а й варіювали, називаючи лінійку як будівельний матеріал (вислати підлогу в ляльковому будинку), як засіб захисту (уночі, коли лінійку легко прийняти за холодну зброю), як ніж (у студентському гуртожитку), як ізоляційний матеріал тощо. З'явилися відповіді, що відрізнялися серед загальних відповідей: «застосування її замість шпателя в молодого бідного сільського лікаря для перевірки горла» до «домкрат для підняття іграшкової машини», «для писання на м'якому матеріалі», «катапульта для кидання кульок на уроці практиканта» тощо.

Загальний показник невербального рівня креативного мислення, невербальної швидкості, гнучкості та оригінальності теж покращився (дивись порівняльну таблицю 3.1). Малюнки стали більш насиченими деталями, різноманітнішими, цікавішими. З'явилися незвичайні тварини, казкові персонажі, знаки Зодіаку, сюжетні малюнки. Особливу увагу ми звернули на те, що після формувального експерименту з'явилася можливість поставити додаткові бали за невербальну розробленість. 4% досліджуваних у I групі та 11% у II групі всю увагу зосередили на деталізації на перший погляд звичайних малюнків. Вони не тільки додавали суттєві фрагменти, а й використовували додаткові кольори, штриховку, незвичайні ракурси, об'єм. У порівнянні з оригінальністю малюнків, розробленість, деталізація звичайних малюнків свідчила про здатність творчо «доробляти», удосконалювати звичайне. Якщо співвіднести результати роботи досліджуваних-«розробників» із роботами інших, то можливо зафіксувати в них зменшення показника невербальної швидкості (ними опрацьовано лише 65-80% фрагментів тесту П.Торранса).

Таблиця 3.1.

**Порівняльна таблиця даних після формувального експерименту
I та II групи
(експериментальні групи)**

	Рівень прояву параметру	Кількість досліджуваних (у відсотках)			
		2 КУРС N= 26		5 КУРС N= 25	
		до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
Загальний показник вербальної креативності	Високий	0	12	6	16
	Середній	12	42	44	66
	Низький	88	46	50	18
Вербальна швидкість	Високий	4	11	21	25
	Середній	40	32	57	65
	Низький	56	57	22	10
Вербальна гнучкість	Високий	0	9	0	14
	Середній	15	38	40	52
	Низький	85	53	60	34
Вербальна оригінальність	Високий	0	4	0	8
	Середній	0	24	5	38
	Низький	100	72	95	54
Загальний показник невербальної креативності	Високий	0	8	10	17
	Середній	14	35	32	50
	Низький	86	57	58	33
Невербальна швидкість	Високий	0	11	12	28
	Середній	42	50	46	54
	Низький	58	39	42	18
Невербальна гнучкість	Високий	0	4	3	12
	Середній	4	29	21	32
	Низький	96	67	76	56
Невербальна оригінальність	Високий	0	6	4	14
	Середній	10	32	28	38
	Низький	90	62	68	48
Невербальна розробленість	Високий	0	4	0	11
	Середній	7	26	32	37
	Низький	93	70	68	52
Показник креативності (Вишнякова)	Високий	0	12	8	20
	Середній	24	39	52	60
	Низький	76	49	40	20
Рішення професійних задач	Високий	0	8	4	16
	Середній	16	42	20	56
	Низький	84	50	76	28
Внутрішня мотивація	Високий	2	11	6	16
	Середній	18	41	22	54
	Низький	80	48	72	30
Синтетичний стиль мислення	Високий	3	16	12	22
	Середній	21	41	34	58
	Низький	76	43	54	20

Крім того, з'явилася можливість ставити додаткові бали за оригінальність – поєднання в один малюнок декількох фрагментів, що свідчить про сформовану в досліджуваних готовність до виходу за межі ситуації, як процес підключення нових «пластів» психічної організації суб'єкта.

Кількість та якість нестандартних відповідей зростала після проведення контрольної діагностики. Досліджувані продовжували «додумувати» шляхи використання лінійки (диригентська паличка, місце для написання шпаргалки, медіатор для домри, «точилка» для зубів хом'яка тощо), незважаючи на те, що їх зусилля не були пов'язані не з практичними потребами, не із зовнішньою оцінкою. Це, на наш погляд, свідчення появи ефекту надситуативної активності, «інтелектуальної ініціативи» (за Д.Б.Богоявленською).

На наше прохання визначити причини подібних змін досліджувані назвали: відсутність побоювання «виділитися» серед інших; як результат діяльності серед подібних собі; підвищення спостережливості в повсякденному житті; систематичність рефлексійної оцінки своїх думок та вчинків; відсутність прямого «тиску» на їх думки та дії під час роботи; позитивне сприйняття в групі будь-якої відповіді.

Але особливо учасники експерименту підкреслювали значення використання евристичних прийомів, що давало їм можливість звільнитися від шаблонних думок, запозичувати ідеї з далеких від завдань галузей, аналізувати та оцінювати невдалі спроби вирішення, висувати малоймовірні гіпотези, шукати помилки у власних судженнях, оптимізувати процес пошуку (перерви, одночасне рішення декількох проблем) тощо. Також досліджувані визначили, що під час участі в тренінгу вони почали сміливіше імпровізувати. У цьому їм допомагали заохочувальні питання тренера, які сприяли осмисленню та наочно-чуттєвому уявленню елементів, фрагментів можливої відповіді.

До висновків щодо «допоміжних засобів» у розвитку рівня креативного мислення можливо віднести наступний. Досліджувані обох груп зазначили особистісні зміни, які відбулися з ними в навчанні не лише на власному досвіді, а й на чужому, при спостереженні за діями інших (тобто навчанні експериментальному,

яким можливо вважати психотренінг підвищення рівня креативності мислення). Можливість особистісних змін, створення нової соціально-психологічної ідентичності саме при експериментальному навчанні підкреслював В.П.Лушин [176,32].

Факторами, що вплинули на формування стійкої внутрішньої мотивації до креативних моделей поведінки, досліджувані назвали стабільний та піднесений емоційний стан, інтеріоризовані ціннісно-орієнтовані установки.

Після контрольної діагностики ми прослідкували динаміку змін типів креативного мислення (за різними сполученнями показників вербальних та невербальних швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості), яку ми відобразили на рисунку 3.5.

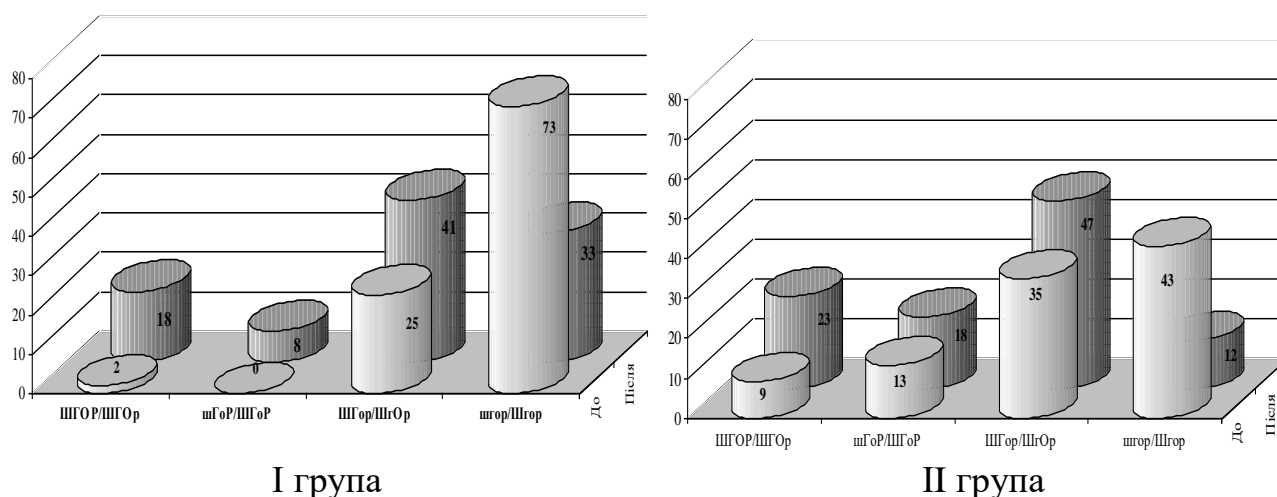


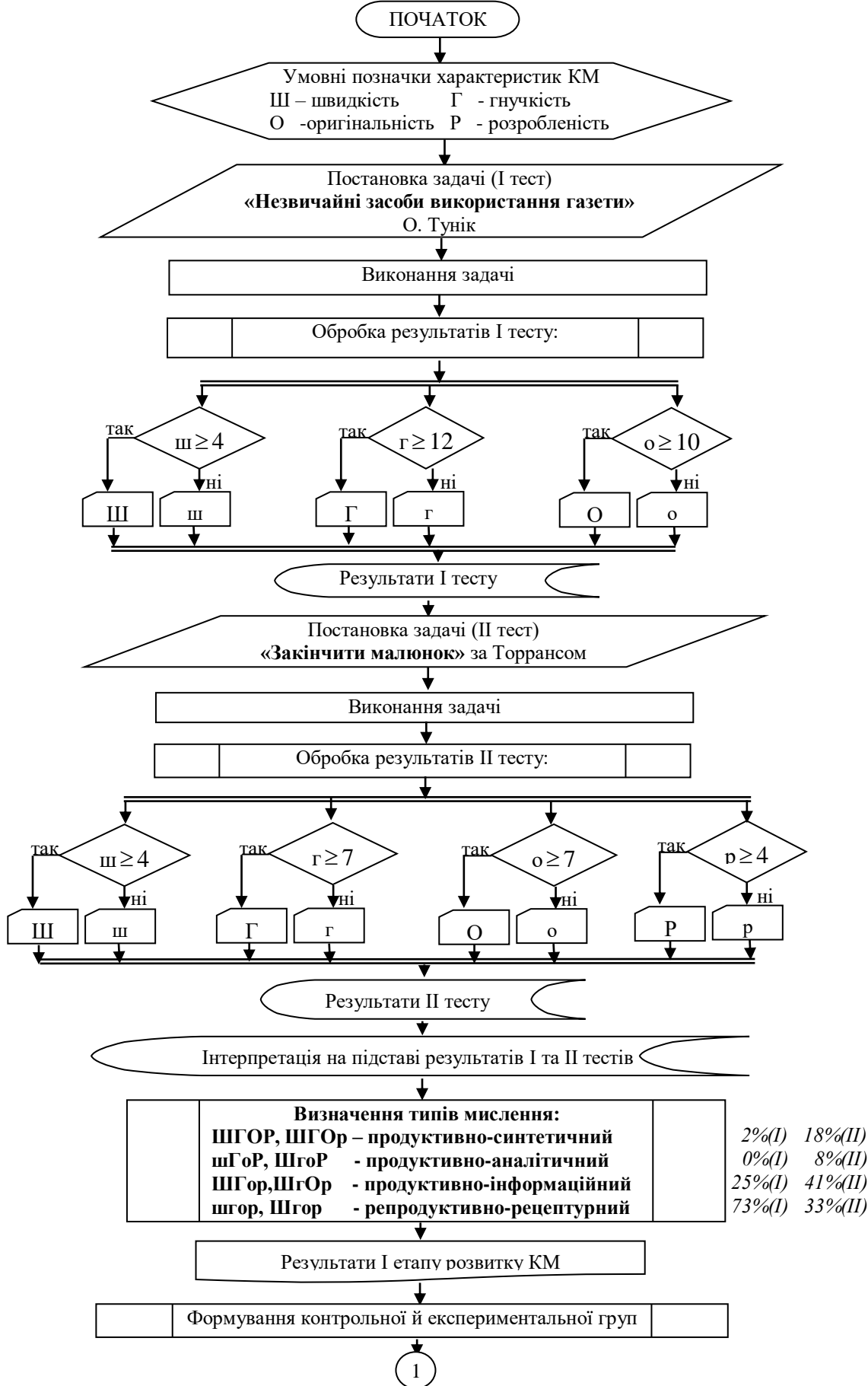
Рис. 3.5. Динаміка типів креативного мислення I та II експериментальних груп.

На 7% зросла кількість носіїв «продуктивно-синтетичного» типу (ШГОР, ШГОр) у I групі, на 5% - у II групі. З'явилися носії «продуктивно-аналітичного» типу креативного мислення (13%) у I групі, на 10% зросла їх кількість у II групі (сполучення шГоР, ШГоР). Збільшилася кількість представників «продуктивно-інформаційного» типу (ШГор, ШГор): на 10% у I групі, на 6% у II групі. А носіїв «репродуктивно-рецептурного» типу мислення (шгор, Шгор) значно поменшало: на 30% у I групі, на 21% у II групі.

З урахуванням позитивної динаміки ми розробили технологію розвитку креативного мислення, яку можливо впроваджувати в роботу навчальних закладів.

I етап: Діагностика стану розвитку креативного мислення (далі КМ)

I етап
1 дані
2 процес
3 типовий процес
4 рішення
5 висновок
6 збережені дані
7 дані
8 процес
9 типовий процес
10 рішення
11 висновок
12 збережені дані
13 збережені дані
14 типовий процес
15 документ
16 типовий процес
перехід до II етапу



II етап: Упровадження комплексної програми розвитку креативного мислення в експериментальних групах



III етап: Діагностика стану розвитку КМ в експериментальних групах після впровадження комплексної програми розвитку

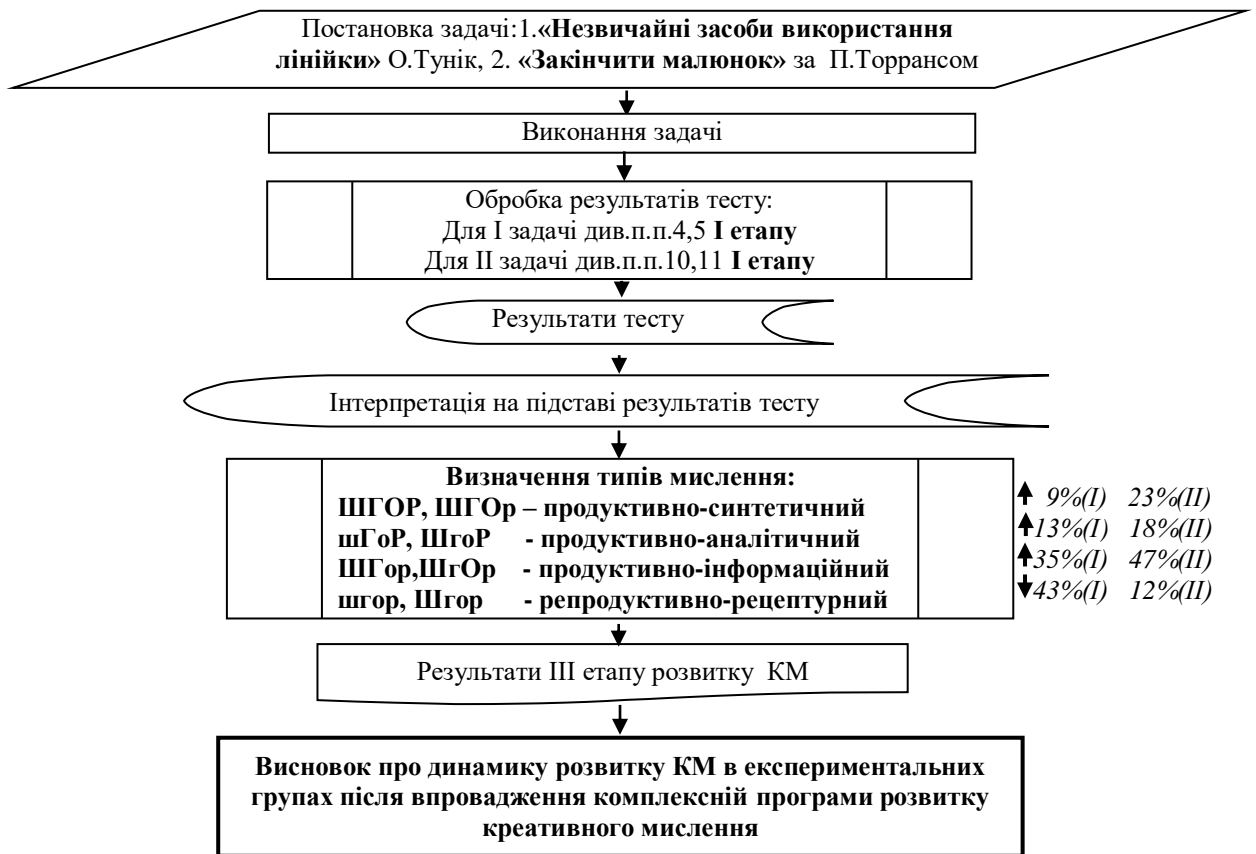


Рис.3.6. Технологія розвитку креативного мислення за умов активізації психологічних чинників.

Змінився рівень особистої креативності (допитливості, оригінальності, інтуїції, уяви, творчого ставлення до роботи, емоційності, почуття гумору), який ми визначили за допомогою тесту Н.Ф.Вишнякової та відобразили на порівняльній діаграмі:

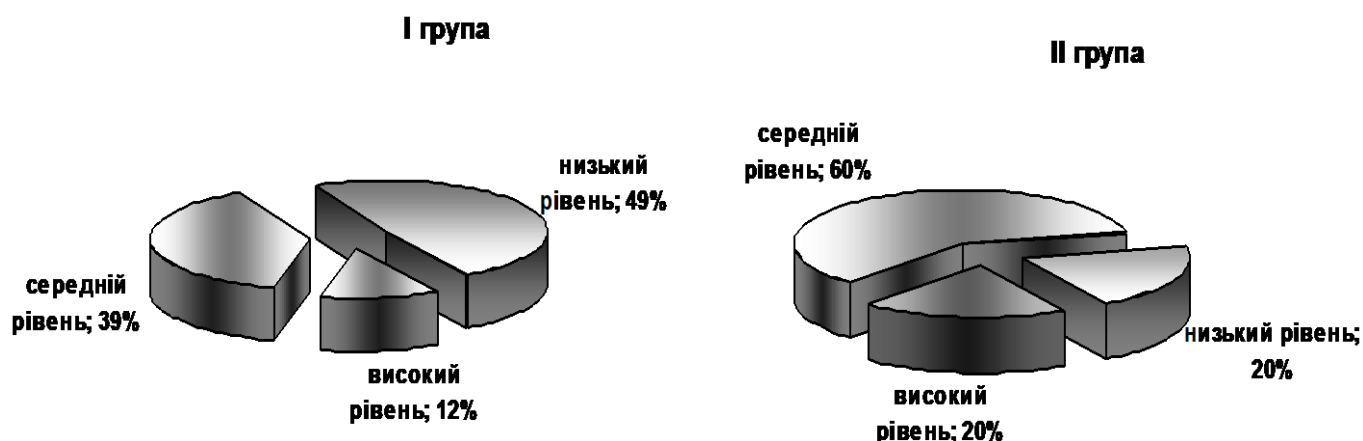


Рис.3.7. Рівень розвитку особистісної креативності (за тестом Н.Ф.Вишнякової) в I та II групах після експерименту.

Так високий та середній рівні розвитку параметрів спостерігалися до експерименту у 26% досліджуваних I групи та у 58% досліджуваних II групи. Після експерименту він збільшився: 51% та 80% відповідно. Низький рівень розвитку параметру до експерименту був у 74% досліджуваних I групи (став у 49%); у 42% досліджуваних II групи (став у 20%).

Відбулися зміни в рівні особистісно-мотиваційних чинників. Підвищилася кількість студентів з високим та середнім рівнем внутрішньої мотивації (таблиця 3.1). Більше як на 30% зросла їх кількість у I групі та на 42% у II групі.

Для визначення якості вирішення професійних задач майбутніми практичними психологами знову було запрошено групу незалежних експертів. Задачі (№4 та №5) були взяті з практики роботи та віднесені до конфліктно-педагогічних (дивись додаток 3).

Слід зазначити, що під час розгорнутої відповіді при рішенні цих задач (як показала рефлексія та оцінки експертів) спостерігалася спроба застосування нестандартних технологій, запропонованих на тренінгу: методу аналізу силових полів, складання творчих розумових карт, алгоритму роздумів над проблемою.

Визначення всіх негативних сторін проблеми, спроба побачити позитивне у вчинках учасників, побудова схеми власних роздумів безперечно допомагали зробити відповідь більш професійно досконалою. Мали місце відповіді (при вирішенні задачі №5), які відрізнялися своєю оригінальністю (запросити вчителя початкової військової підготовки на природу, накрити «галявину», поговорити відверто; запропонувати заможньому батькові відремонтувати кабінет навчальної військової підготовки, поповнити кабінет арсеналом зброї тощо). Найбільш оригінальною, на наш погляд, була пропозиція запропонувати батькові на короткий час помістити хлопця в екстремальні умови (наприклад, армійський підрозділ чи «гарячу точку»), щоб дати йому змогу відчувати на собі всю важкість «добування» погонів. До речі, у цій пропозиції була частка практичного змісту, тому що в Росії вже декілька років успішні заможні люди за допомогою відповідних агентств організації екстриму «перевтілюються» на деякий час у маргіналів, солдат, хворих, в'язнів. Дія феномена «ілюзії контрасту», як зазначають психологи, дає змогу, порівнюючи, більш істотно відчувати переваги свого благополуччя.

50% досліджуваних I групи, та 72% досліджуваних II групи продемонстрували високий та середній рівні у вирішенні професійних задач. Їх відповіді відрізнялися деталізацією образу проблеми, порівнянням її з набутим (побаченим, почутим) досвідом. Суттєво підвищився рівень вербалізації рефлексивних роздумів, збільшилася їх варіативність. Досліджувані одностайно зазначили, що знайти нове, нестандартне рішення їм легше, якщо відкинути старе. А для цього у них недостатньо інформації, професійних знань (особливо у студентів I групи), не існує еталонів, на тлі яких можливо побачити ступінь новизни, недостатньо розвинене репродуктивне мислення, яке дає можливість ефективно переформулювати проблему, використовувати існуючі знання.

Досліджувані II групи зазначили, що допомогу у вирішенні завдань їм надала спроба прогнозувати ймовірні думки всіх учасників конфлікту та аналіз наслідків цих думок. За визначенням експертної групи на 8% зросла кількість досліджуваних із високим рівнем вирішення професійних задач у I експериментальній групі (у порівнянні з контрольною) та на 12% - у II експериментальній групі. На 34%

зменшилася кількість досліджуваних із низьким рівнем вирішення задач у I групі (після запровадження програми), на 48% у II експериментальній групі. Рефлексія, проведена після повторної діагностики довела, що потреба в пошуці «ключа» до вирішення конфліктно-педагогічних задач стала для окремих студентів майбутніх психологів нав'язливою ідеєю. «Ключ» цей повинен вирішити проблему таким чином, щоб максимально задоволеними залишилися всі учасники конфлікту, описаному, наприклад, у задачі №5 (хлопець усвідомив би всю ганебність власного вчинку, учитель - необхідність індивідуального підходу до учнів юнацького віку, батьки хлопця – потребу формування в сина моральної свідомості, вчителі школи – недопущення педагогічних конфліктів).

У випадку рішення проблеми неповажного ставлення до військового керівника практичні психологи вирішили: по-перше, для пошуку виходу з ситуації, яка викликає протест, потрібно активно залучати самого хлопця (просте «читання моралей» дорослими його не переконає). По-друге, для визначення можливих психологічних причин вчинку учня (порушення соціально-психологічної адаптації, наявність акцентуації характеру, неадекватність реагування на конфлікті ситуації) застосувати психодіагностичні методики (опитувальник К. Томаса, опитувальник Ч. Спілбергера тощо). Крім того, слід переконатися, чи не є завищеною самооцінка хлопця (тому що чим вище самооцінка, тим яскравіше у цьому віці виражена схильність до фізичної агресії). Також потрібно визначити переважний шлях виходу з конфліктної ситуації вчителем. По-третє, проведення бесіди з самим учителем, який не враховує новоутворення юнацького віку: відкриття особистістю свого внутрішнього світу, зростання потреби в досягненні духовної близькості з іншою людиною (за І.С.Коном)[146]. Абсолютна відсутність у вчителя найважливішої для старшокласників вчительської якості - емоційного контакту з учнями - спричинила подібну ситуацію. Тому при вирішенні цієї проблеми майбутні психологи з високим рівнем розвитку вміння вирішувати професійні задачі дійшли висновку: після проведення ретельної діагностики учня, вчителя, індивідуальних бесід з усіма учасниками конфлікту, формування у них психологічної готовності до вирішення ситуації потрібно організувати повторну зустріч учасників конфлікту (з участю

психолога як медіатора), на якій знайти загальне конструктивне рішення (можливо, у випадку утруднення запропонувати своє).

Рефлексія на визначення причин підвищення рівня професійності при вирішенні задачі №4 свідчить, що цьому сприяло застосування розумових тактик, запропонованих В.О.Моляко [7,148] Наприклад, тактики гіперболізації (а що було б, якби всі обурені учні стали так агресивно реагувати на непедагогічні вчинки вчителя); модернізації (учні за допомогою мобільних телефонів зняли б фільм про подібне «виховання»); автономізації (запровадження адміністрацією «показового покарання» такого вчителя для прикладу іншим) тощо.

Ми також спробували класифікувати мислительні механізми вирішення психолого-педагогічних задач досліджуваними [313]. 67% досліджуваних I групи та 54% досліджуваних II групи зазначили, що вирішення психолого-педагогічних та життєвих задач у них відбувається на основі неочікуваного збігу елементів проблеми з елементами минулого (власного чи чужого) досвіду. 23% досліджуваних I групи та 37% досліджуваних II групи вважають свої мисленнєві дії щодо вирішення задач цілеспрямованими: ознайомившись з умовами, вони починали користуватися механізмом «аналізу через синтез». Тобто, розкладали умову задачі на складові, виділяли основну проблему, яку поміщали в нову систему відношень. Це допомагало їм відкривати інші аспекти проблеми. Пошук правильної відповіді – це покроковий аналіз всіх складових проблеми та «відкидання» примітивних, стандартних, малоефективних. 10% респондентів I групи та 9% - II групи мислили «функціонально»: відчуваючи дискомфорт від усвідомлення необхідності вирішення задач, пошуку грамотного виходу («замкнення гештальту»), «породжували» багато різноманітних варіантів рішення проблеми, прагнучи до переходу кількості в якість.

Різниця у динаміці параметрів креативного мислення та чинників його розвитку помітна при порівнянні результатів діагностики до експерименту та після впровадження програми (дивись таблицю 3.2). Для висновків щодо ефективності застосування нашої програми застосовували критерій Стьюдента.

**Таблиця даних після формувального експерименту
I та II групи
(контрольні та експериментальні групи)**

ПАРАМЕТРИ РОЗВИТКУ	2 КУРС						5 КУРС					
	КОНТРОЛЬНА ГРУПА N=27			ЕКСПЕРИМЕН- ТАЛЬНА ГРУПА N=26			КОНТРОЛЬНА ГРУПА N=24			ЕКСПЕРИМЕН- ТАЛЬНА ГРУПА N=25		
	ДО ЕКСПЕРИМЕНТУ	ПІСЛЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ	t-КРИТЕРІЙ СТЬЮДЕНТА	ДО ЕКСПЕРИМЕНТУ	ПІСЛЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ	t-КРИТЕРІЙ СТЬЮДЕНТА	ДО ЕКСПЕРИМЕНТУ	ПІСЛЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ	t-КРИТЕРІЙ СТЬЮДЕНТА	ДО ЕКСПЕРИМЕНТУ	ПІСЛЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ	t-КРИТЕРІЙ СТЬЮДЕНТА
ВЕРБАЛЬНА ШВИДКІСТЬ	3,7	3,9	0,071 p>0,1	3,53	6,8	2,045 p<0,05	4,9	5,3	0,056 p>0,1	5,9	7,8	2,274 p<0,05
ВЕРБАЛЬНА ГНУЧКІСТЬ	4,7	5,8	1,162 p>0,1	6,3	7,9	1,921 p<0,1	8,7	9,2	0,122 p>0,1	8,1	10,2	2,475 p<0,05
ВЕРБАЛЬНА ОРИГІНАЛЬНІСТЬ	0	0	-	0	2,2	2,312 p<0,05	0	0,6	1,652 p>0,1	0,4	2,8	3,197 p<0,01
невербальна швидкість	5,4	5,9	0,934 p>0,1	5	6,8	1,723 p<0,1	6,1	6,08	0,0023 p>0,1	5,9	7,2	1,932 p<0,1
невербальна гнучкість	4,2	4,02	0,023 p>0,1	5,7	7,2	2,784 p<0,01	5,2	4,8	0,204 p>0,1	4,92	6,6	2,416 p<0,05
невербальна оригінальність	4,6	5,2	1,103 p>0,1	3,5	4,2	0,2 31 p>0,1	5,3	6,2	0,058 p>0,1	6	8,94	2,923 p<0,01
невербальна розробленість	0,9	0,6	0,0012 p>0,1	0,6	2,2	1,993 p<0,1	0,45	0,8	0,106 p>0,1	1,04	3,6	2,674 p>0,05
ВЕРБАЛЬНА КРЕАТИВНІСТЬ (загальний показник)	8,4	9,7	1,176 p<0,1	9,8	16,9	2,941 p<0,01	13,7	15,1	1,972 p<0,1	14,4	20,8	3,2701 p<0,01
НЕВЕРБАЛЬНА КРЕАТИВНІСТЬ (загальний показник)	15,2	15,72	0,145 p>0,1	14,8	20,4	3,103 p<0,01	17,2	17,8	0,171 p>0,1	17,9	26,34	4,023 p<0,001
ПОКАЗНИК КРЕАТИВНОСТІ (ВИШНЯКОВА)	40,7	44,9	1,810 p<0,1	39,3	52,6	3,836 p<0,001	49,3	52,4	1,740 p<0,1	50,6	58,82	4,124 p<0,001
ВИРІШЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ	1,2	1,4	0,204 p>0,1	1,01	3,6	2,112 p<0,05	2,6	3,1	0,0025 p>0,1	2,9	4,82	2,163 p<0,01
ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ (тест Замфір-Реана)	2,5	3,03	0,192 p>0,1	2,8	3,95	2,025 p<0,1	4,06	3,8	0,528 p>0,1	3,8	4,7	2,054 p<0,05
СИНТЕТИЧНИЙ ТИП МИСЛЕННЯ (тест Алексєєвої)	42,4	46,5	1,603 p>0,1	44,5	59,7	3,972 p<0,001	48,7	50,4	1,819 p<0,1	51,2	61,6	3,164 p<0,01

Показники контрольної групи, як свідчить таблиця, майже не змінилися. Так на рівні $p < 0,1$ відбулося зростання загальних показників за тестом Н.Ф. Вишнякової «Креативність» та загального рівня вербальної креативності в досліджуваних I та II груп. У досліджуваних I експериментальної групи (2-ий курс) не змінився значно лише рівень невербальної оригінальності (хоч кількість оригінальних малюнків зросла на 6%). У досліджуваних II експериментальної групи всі показники змінилися на рівні статистичної тенденції $p < 0,1$ та статистичної достовірності $p < 0,05$ (невербальна швидкість, вербальна швидкість, вербальна гнучкість, невербальна гнучкість, внутрішня мотивація); на рівні статистичної значущості $p < 0,01$ (вербальна оригінальність, невербальна оригінальність, загальний показник вербальної креативності, рівень вирішення професійних задач, стиль мислення) та на рівні статистичної значущості $p < 0,001$ (загальний показник невербальної креативності, загальний показник креативності за тестом Н.Ф.Вишнякової).

Слід додати, що при діагностиці рівня розвитку креативного мислення на константувальному етапі ми виявили низькі показники з параметру «оригінальність». Оригінальність, як вже зазначалося, здатність продукувати віддалені асоціації (за С. Медніком), давати незвичайні відповіді (за Дж.Гілфордом), мінімальна частота подібної відповіді в групі (за П.Торрансом). Але, як довела практика, навіть у комплексі з такими параметрами креативного мислення як «швидкість» та «гнучкість», цей параметр не відповідає реальним творчим досягненням людини у її професійній діяльності [370]. Тому М.А. Холодна запропонувала користуватися іншим показником – «метафоричність», що означає комплекс інтелектуальних властивостей, які виявляються в готовності працювати у фантастичному, «неможливому» контексті, як схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для вираження своїх думок, уміння в простому бачити складне, у складному – просте [352]. Для підтвердження доцільності введення поняття «метафорична здатність» як основного параметра визначення рівня креативного мислення було зроблено висновок: метафоричність є компонентом комплексу мислительних здібностей суб'єкта до здійснення творчої діяльності (чи її основних видів) взагалі. А зважаючи на те, що основним засобом

комунікації практичного психолога є слово, метафоричне мовлення дуже важливе. І не тільки як засіб урізноманітити мову, а як один із видів надмірності висловлювань, який перешкоджає втраті інформації при повідомленні та сприяє її прискореному розумінню. Мовна творчість психолога (використання у мові алегорій, ідіом, порівнянь) – одна з умов інтелектуального самовдосконалення та оптимізації форм його професійного спілкування. До того ж, психології відомий той факт, що без метафоричної складової неможлива продуктивна діяльність абстрактно-логічного мислення.

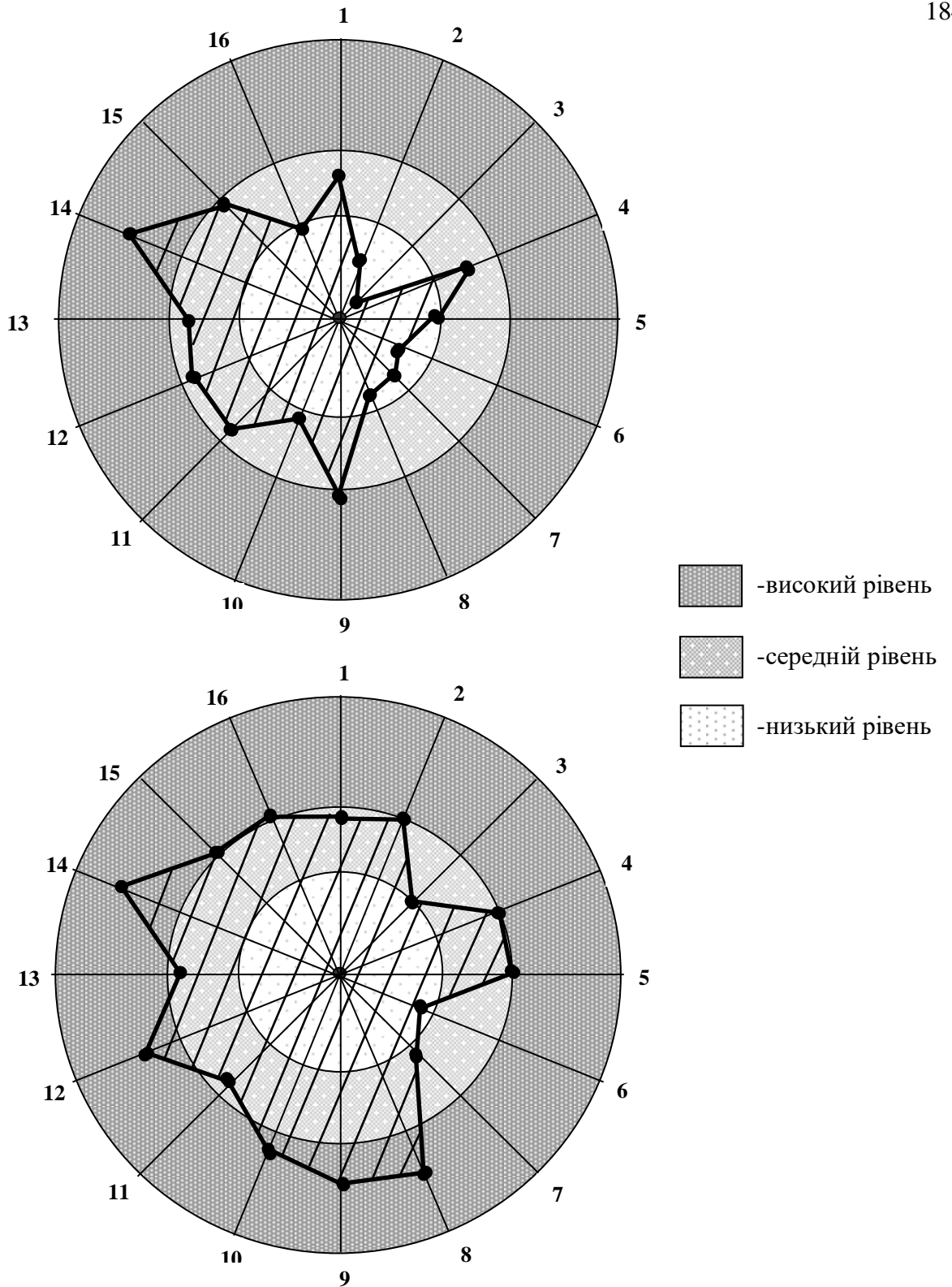
На думку І.В.Вачкова, існує декілька психологічних механізмів, що лежать у основі «працездатності» метафор. Це, по-перше, екстраполяція прихованих змістів (здатність побачити новий зміст у звичайних речах та перенести цей зміст за їх межі), по-друге, пробудження творчих ресурсів уяви (мова метафор, як універсальна мова людського спілкування, забезпечує розкриття творчого потенціалу суб'єктів у процесі спільної діяльності), по-третє, семантичне опосередкування (виникає можливість не тільки розуміння в когнітивному аспекті, а й взаємопроникнення в систему змістів, що важко вербалізуються). До того ж метафори полегшують усвідомлення системи відношень між суб'єктами та знижують дію негативних емоцій при отриманні неприємної для суб'єкта інформації [57,18].

Ці факти були враховані нами при проведенні тренінгових занять. Так при виконанні вправ на психогімнастику досліджуваним пропонувалося придумати метафори до психологічних понять. Зразу визначимо, що саме це завдання в порівнянні з іншими викликало найбільше утруднення. Як правило, називалися стереотипні порівняння, які виникають від очевидності ознак (типу «Психоаналіз» - розкладання на складові частини). Лише ознайомлення досліджуваних із набором метафор, запропонованих у «Практичній психології» Г.Абрамової [1], покращило справу та сприяло появі таких метафор як «синтез - салат «Олів'є», «психоаналіз – пошук чорної кішки в темній кімнаті, самоаналіз – примірювання нової одєжини» тощо. Але, як можливо помітити, оригінальні порівняння - метафори досліджуваних - нагадували запропоновані зразки. Більш вдалим, на наш погляд,

було «запровадження» образної назви фахівця-психолога («малюк» - шкільний психолог, «балагур» - психолог-консультант, «доктор АЙпогано» - психотерапевт тощо). Для підвищення рівня метафоричності під час тренінгу студентам надавалися завдання, запропоновані О.І.Савенковим [301]: пояснити значення прислів'я, знайти порівняння (дуб – символ могутності, калина – дівочої вроди, незабудка – вірності тощо), пояснити, де знаходиться прихований зміст виразів (золота обручка – золота людина). Цікавими для виконання та корисними для підвищення рівня метафоричності були вправи відомого фахівця в галузі психолого-метафоричного тренінгу І.В.Вачкова [57] (намалювати образ власного внутрішнього світу, а потім вибрати серед малюнків інших учасників схожі зі своїм зображенням; «спілкування» з несподіваним «гостем», якими можуть бути «найважливіші життєві мотиви», «особистісні якості», «почуття»; придумати дидактичну, медитативну, психокорекційну, психотерапевтичну казку).

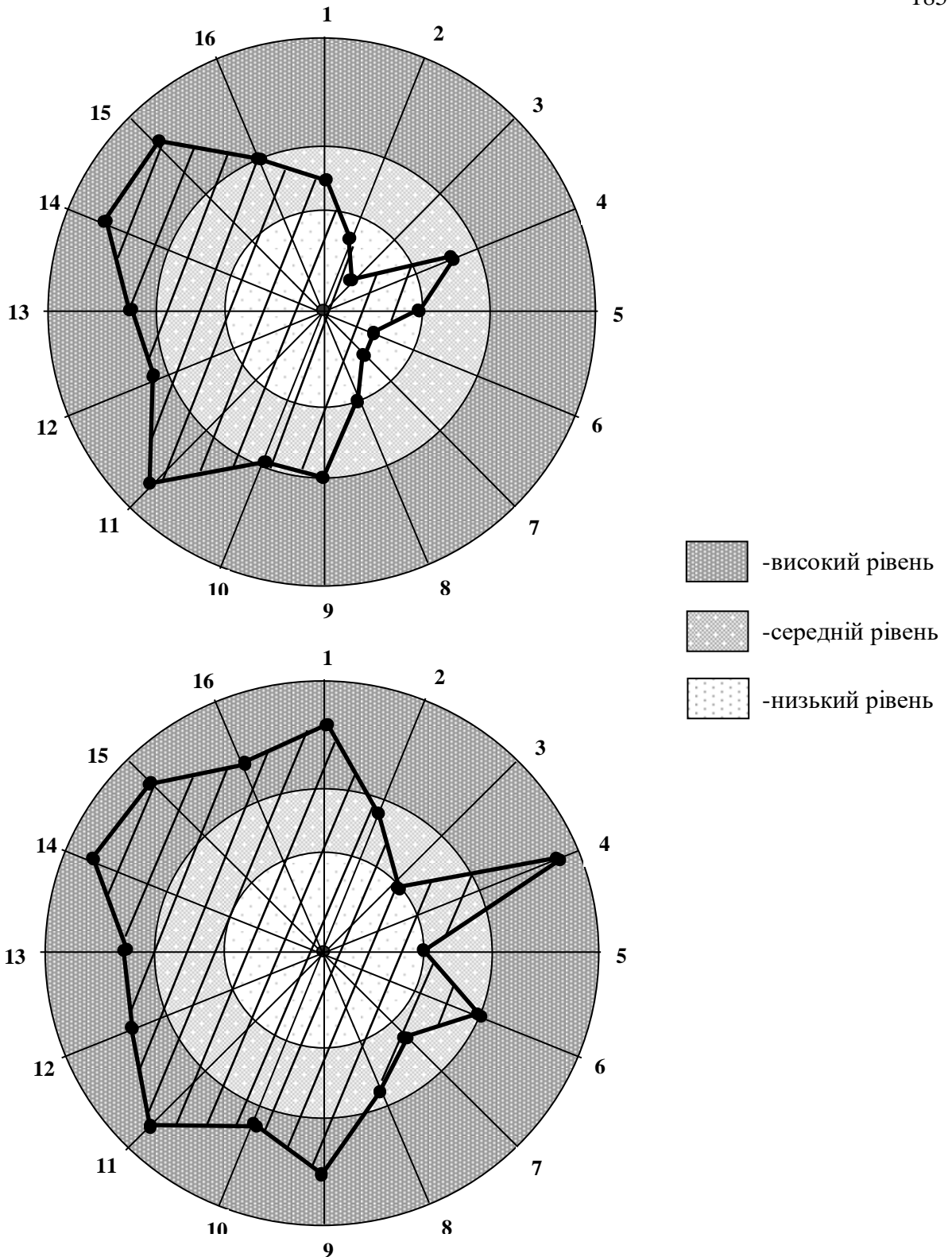
За браком часу рекомендація розвивати рівень метафоричності за допомогою, наприклад схем та піктограм (написати листа за допомогою піктограм) також була надана для самостійного опрацювання. Завдяки тому, що приділялася увага розвитку метафоричності, дуже доречним (у практичному та психологічному аспекті) було проведення ділової гри з формування нової позиції щодо відстаючих дітей. Методика цієї гри (описана вище) була запропонована майбутнім фахівцям у галузі психології для підвищення рівня професійної самосвідомості вчителів. Але навіть не досить значна за часом увага, приділена розвитку параметру «метафоричності», показала позитивну динаміку. Так при повторній діагностиці виявлено незначне (на рівні статистично достовірного зв'язку) зростання параметру «вербальна оригінальність».

За результатами дослідження ми відобразили зміни в професіограмах практичних психологів з креативним мисленням I та II групи (рисунки 3.8. та 3.9). Порівнюючи професіограми можна відмітити: особистість майбутнього практичного психолога II групи більш досконала (наближена до кола) з рівня розвитку



Примітки: 1 – вербальна швидкість; 2 – вербальна гнучкість;
 3 – вербальна оригінальність; 4 – невербальна швидкість;
 5 – невербальна гнучкість; 6 – невербальна оригінальність;
 7 – невербальна розробленість; 8 – загальна креативність;
 9 – внутрішня мотивація; 10 – синтетичний тип мислення;
 11 – рівень інтелектуального розвитку; 12 – компетенція у психології;
 13 – емпатія; 14 – комунікативні здібності; 15 – самооцінка;
 16 – рівень вирішення професійних задач.

Рис.3.8 Професіограма практичного психолога 2 курсу (до та після експерименту)



Примітки: 1 – вербальна швидкість; 2 – вербальна гнучкість;
 3 – вербальна оригінальність; 4 – невербальна швидкість;
 5 – невербальна гнучкість; 6 – невербальна оригінальність;
 7 – невербальна розробленість; 8 – загальна креативність;
 9 – внутрішня мотивація; 10 – синтетичний тип мислення;
 11 – рівень інтелектуального розвитку; 12 – компетенція у психології;
 13 – емпатія; 14 – комунікативні здібності; 15 – самооцінка;
 16 – рівень вирішення професійних задач.

Рис.3.9 Професіограма практичного психолога 5 курсу (до та після експерименту)

вербальних, невербальних параметрів креативного мислення, сили внутрішньої мотивації, рівня інтелектуального розвитку, компетенції, якості вирішення професійних задач, особистісних властивостей (порівняно з еталоном, зображеним на малюнку 1.4). Представленість різних компонентів креативного мислення та чинників його розвитку в досліджуваних II групи – приблизно на одному рівні, що свідчить про інтегрованість їх у цілісну структуру. Менш виражені параметри вербальної гнучкості, оригінальності та невербальної гнучкості, оригінальності, розробленості – результат, на наш погляд, недостатнього практичного досвіду студентів (особливо I групи) та уваги, приділеної покращанню цих параметрів під час експериментального втілення програми розвитку креативного мислення, що ми залишаємо для подальшого вдосконалення.

Недостатньо розвинена професійна самооцінка психолога в I групі – можливе свідчення неадекватної оцінки себе як фахівця. Середній рівень вираженості емпатії в I та II групах, зафіксований у професіограмах, пояснюється недостатньою розвиненістю цієї професійно важливої особистісної риси майбутніх практичних психологів.

Суттєве покращення в майбутніх психологів вербальної та невербальної швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості мислення (як характеристик креативного мислення), якості вирішення професійних задач (як когнітивно-операційного чинника), сили внутрішньої мотивації, загального рівня креативності (як мотиваційно-особистісних чинників) при активізації їх у креативнозбагаченому середовищі доводить, що наша гіпотеза повністю підтвердилася.

3.4. Рекомендації щодо розвитку креативного мислення за умов навчання у ВНЗ

Формування креативного мислення майбутніх психологів (та фахівців взагалі) не може відбуватися в інформаційно-репродуктивній системі навчання. Спеціальне формування професійно зорієнтованого креативного мислення необхідно спрямовувати на розв'язання творчих практичних завдань (направлених на розуміння психологічного змісту дій, вчинків особистості, передбачення можливих

способів поведінки, проектування різноманітних способів діагностування та корекції), враховуючи при цьому апробований світовий досвід. Так, наприклад, при вивченні каталогів та бюлетенів різноманітних американських ВНЗ, які готують психологів, можливо побачити гнучку ступінчасту структуру навчання фахівців, яка дає можливість коригувати напрямки навчання з урахуванням здібностей студента і в той же час задовольняти потребу суспільства в кадрах різних рівнів. Підготовка психологів включає в себе прослуховування вступного курсу (вивчення основних галузей психології), що займає 50% навчального часу. Практичне оволодіння принципами функціонування індивіда та групи відбувається здебільшого з моменту прибуття молодого фахівця на роботу (своєрідна ординатура). Крім того, у підготовку майбутніх психологів входить прослуховування спеціальних курсів за інтересами (наприклад, педагогічна психологія, психологія релігії), альтернативних курсів (відповідно до галузей спеціалізації), факультативних курсів (з урахуванням особистісних інтересів та планів студента на майбутню діяльність). До того ж, існують «просунуті» курси для поглибленого вивчення окремих галузей (наприклад, психофізіології) та інтегративні курси з історії, систем особистості [64],[296].

Процес поширення альтернативних форм навчання, безумовно, дає великі можливості вибору, пошуку в побудові нових моделей, мета яких – розвиток творчого (креативного) мислення. Але для того, щоб це прагнення не залишилося декларативним, необхідні орієнтація та використання психологічних знань в галузі креативного мислення та механізмів його розвитку. На сьогодні існує ряд психологічних теорій мислення та навчання творчості, які вже використовуються (хоча їх використання могло бути більш масштабним). Але треба в першу чергу поглибити теоретичні та впровадити практичні знання в навчальний процес. Наприклад, у Росії «Положенням про професійну орієнтацію та психологічну підтримку населення» від 27 вересня 1996 року психологічний тренінг включено в групу основних методів психологічної підтримки. На Україні поки подібна увага до психорозвивальних технологій з боку держави не зафіксована. Тому наші рекомендації можуть бути **стратегічного** та **тактичного** плану.

I. До **стратегічних** рекомендацій можливо віднести: **по-перше**, необхідність упровадження в роботу всіх навчальних закладів системи з формування креативного мислення. А для цього, в першу чергу, потрібна підготовка (та перепідготовка) значної кількості викладачів та вчителів, підвищення рівня їх психологічної компетентності, формування в них психологічної готовності до застосування нових педагогічних технологій та методів навчання. Це є актуальною, обов'язковою вимогою особливо на етапі приєднання України до Болонського процесу, в умовах кредитно-модульної системи навчального процесу, тому що «володіння педагогом «психологічним інструментарієм» позначається на загальній підготовленості майбутнього покоління до життєдіяльності в динамічних умовах, а безперечні цінності демократичного суспільства: консенсус, компроміс, власна позиція, критичне сприйняття, ініціативність, нестереотипність мислення не можуть плідно розвиватися за умов традиційного збереження дефініції, під якою навчання розуміється як процес передачі знань» [348]. Викладач повинен навчитися створювати ситуацію успіху (соціальна детермінація досягнення успіху) для розвитку творчої особистості студента, усвідомлення ним своїх реальних можливостей, виховання завзятості, наполегливості й волі в досягненні мети.

Радість від успіху у вирішенні нестандартних завдань буде дорівнюватися витраченим зусиллям. Щоб ситуація успіху не сприймалася студентами штучно створеною, викладач повинен володіти широким арсеналом методів психолого-педагогічного впливу, мати високорозвинену моральну та емоційну культуру, вміти створити оптимістичний психоемоційний комфорт. Тільки той спеціаліст зможе досягти подібного рівня, який сам є особистістю творчою, нестандартною. Але тут доречно процитувати висловлювання Євгена Гонтмахера, керівника Центру соціальної політики Інституту економіки РАН, доктора економічних наук: «Людина, яка отримує недостатню зарплату, деградує, губить кваліфікацію, у неї немає стимулу краще працювати, вона не хоче працювати творчо».

По-друге, необхідно виявити психологічні механізми та закономірності розвитку творчого (креативного) мислення в навчанні, виробити конкретні рекомендації (практичні та методичні) для всіх типів закладів освіти. **По-третє**,

відповідно виникає необхідність розробки нових програм, підручників, методичних посібників, у яких будуть присутні подібні рекомендації та система завдань для розвитку креативного мислення. Це особливо важливо під час відсутності стандартних навчальних програм, у яких спеціально поставлена мета розвивати творче (креативне) мислення та запропоновані засоби її досягнення. **По-четверте**, необхідно провести роботу в кожному колективі з розробки нових програмних принципів побудови навчального матеріалу, а особливо - нових типів міжособистісного спілкування учасників навчально-виховного процесу. Тільки перебудова професійного педагогічного мислення сучасного викладача, зміна його ставлення до «нестандартних» студентів (учнів), недопущення стримування ініціативи студентів (учнів) та їх прагнення до незалежності в мисленні, самостійності рішень зможуть заохотити студентів (учнів) виявляти різні види творчості (креативності). Великий особистий досвід практичної роботи в системі освіти переконує, що рекомендації стратегічного плану (названі вище) можливі лише при об'єднанні зусиль практично всього суспільства, глобальної перебудови системи освіти. А формуванням креативного мислення в майбутніх практичних психологів, які прийдуть у освітні заклади для вирішення складних проблем, потрібно займатися вже сьогодні.

Якісний склад працюючих практичних психологів у місті Кривий Ріг сьогодні досить неоднорідний: 99 (46%) працюючих практичних психолога (з 213 по місту) підготовлені в Криворізькому державному університеті та мають 2-річний досвід роботи, 36 (16%) - випускники 6-місячних курсів з інтенсивної підготовки психологів для закладів освіти, що у 1997 році працювали при педагогічному університеті, 38 (18%) мають незакінчену вищу освіту та лише 40 (18%) робітників, що мають фахову підготовку та достатній (понад 5 років) стаж практичної роботи. Чи можливо підвищити рівень креативного мислення вже працюючих фахівців за умови такого «різнобарв'я»? Про це ми розмірковували в статті «Внутрішня мотивація як чинник розвитку креативного мислення майбутніх психологів» після проведення дослідження з працюючими практичними психологами [175]. Так тільки 25% працюючих допускають максимальну можливість (80-100%) прояву

творчості у своїй діяльності. Інші перебувають в умовах, де неможливо бути самостійним, незалежним у прийнятті рішень, де немає порозуміння з адміністрацією, де потрібно виконувати велику кількість робіт (наприклад, «обслуговувати» всі класи школи, а не тільки проблемні), що призводить до низької результативності.

Тобто про наявність творчого середовища, як одного з важливих факторів формування креативного мислення, навіть не йде мова. До речі, як свідчать довготривалі дослідження творчості науковцями, «стримування творчої ініціативи зустрічається набагато частіше, ніж її стимулювання» [148,10]. У цьому ми теж переконалися на власному досвіді.

Експериментально встановлено, що між творчими результатами в діяльності та накопиченим суб'єктом досвідом, знаннями існує тісний взаємозв'язок. Як би ретельно не були підготовлені лекції та тренінги з підвищення креативності, вони не дадуть бажаного результату, якщо їм не передуватиме довготривалий період навчання, підвищення рівня власної компетентності, креативна самодетермінація. За даними досліджень, професіонал потребує засвоєння декількох десятків тисяч паттернів, що відображають взаємодію елементів його професійної реальності, перш ніж він буде здатний до знаходження нетривіальних, конструктивних рішень та їх реалізації [373,189]. Допитливість, відкритість будь-якому досвіду, потяг до його примноження характерні для фахівців у всіх галузях діяльності, у тому числі в практичних психологів.

Різноманітність та широта досвіду створюють умови для встановлення великої кількості взаємозв'язків між явищами, подіями, фактами, що підвищує вірогідність появи нових ідей. А положення справ у цьому питанні серед працюючих психологів у нашому місті не може не хвилювати. Так, при анкетуванні працюючих практичних психологів на прохання поради, що з новинок психологічної літератури (статті, нові видання, Інтернет-інформація) вони порадять прочитати студентам-майбутнім колегам, здебільшого (у 65% відповідей) зафіксовано перелік класичних підручників та назв фахових журналів! Подібних «прогалин» (що ми пояснюємо виключно небажанням займатися

самовдосконаленням, самодетермінацією) легко запобігти, якщо регулярно користуватися, наприклад, достатньо насиченими фондами університетської бібліотеки.

Крім того, з'ясувалося, що працюючі практичні психологи мають недостатній рівень професійних знань (з контрольною роботою, що була спрямована на визначення рівня професійної компетентності, повністю не справився жоден фахівець з 28 працюючих. Тільки 4 психологи правильно виконали 5-7 завдань з 15 запропонованих). За їх інформацією, вони не володіють креативними моделями, що сприяють розвитку власного креативного мислення та застосування нестандартних підходів у роботі за фахом. Вони одностайно визнають, що створити ці моделі можливо за допомогою різноманітних інтерактивних психотехнологій та прагнуть на курсах підвищення кваліфікації взяти в них участь.

II. Саме спираючись на ці дані, у руслі дисертаційного дослідження була розроблена система **тактичних** рекомендацій щодо підвищення рівня креативного мислення майбутніх практичних психологів та створення умов для формування особистості майбутнього фахівця з креативним мисленням.

Вона базується на основних психологічних умовах та чинниках розвитку креативного мислення, що стали основою для дослідницької роботи. Слід зазначити, що психологічні передумови та рушійні сили, що активізують процес генези креативності практичних психологів, були виділені Н.І.Пов'якель [244-246]. До них віднесено: створення та розробка студентами комплексу прийомів, стратегій, засобів, творчих програм з акцентуацією на самостійності розробок, пошуку власних шляхів та їх обґрунтуванні; активізація білінгвістичного досвіду, який стимулює розвиток мислення та його творчих компонент, формує більш різноманітний погляд на світ; стимулювання відповідальності, незалежності та саморегуляції студентів в обговоренні професійно-спрямованих завдань, підготовці та проведенні ігрових семінарських занять тощо. Також основні умови та принципи розвитку креативності виділялися Р.О. Пономарьовою-Семеновою [252]. Це творча атмосфера найближчого оточення; розвивальне спілкування між дорослим та дитиною; систематизоване ознайомлення з вершинами світової культури,

досягненнями науки, техніки, мистецтва тощо. Наші тактичні рекомендації є логічним продовженням та доповненням названих вище.

Для того, щоб креативність мислення сформувалася як постійне явище, а не лише як ситуативний прояв, формування має відбуватися при перегляді та зміні цілей навчання майбутніх фахівців: пріоритетними повинні стати розвиток творчої (креативної) особистості та мислення з формуванням відповідних знань, умінь та навичок. Цей підхід до навчання визнано у світовій психології та педагогіці найбільш перспективним. Навчальні програми, які мають такі цілі, враховують соціальний запит суспільства та дають можливість майбутнім фахівцям швидко та пластично реагувати на зміни у оточуючому світі. Швидке та легке реагування, здатність до продуціювання оригінальних ідей та запитань, потреба в пошуці та створенні нового забезпечать людині значно більші можливості прояву себе в сучасному суспільстві ніж високий професіоналізм та глибокі знання тільки в одній з галузей. Крім того, в умовах ВНЗ потрібне:

1. Акцентування уваги при підготовці психологів (та фахівців інших спеціальностей) не на нормативно-методичних підходах, а на практичних; виділення спеціальних годин на креативнорозвивальні тренінги, систематичне включення майбутніх психологів у відповідні ситуації та активізує середовище у ВНЗ з метою формування практичних навичок.

2. Розробка внутрішньо університетських навчальних програм для викладання креативнорозвивальних спецкурсів.

3. Переорієнтування методики читання лекцій на діалогічний характер шляхом «вкраплення» прикладів, підготованих студентами.

4. Побудова змісту навчання (особливо практично-семінарських занять) на задачах «відкритого» типу, які не мають єдиного та кінцевого рішення, формування критичного ставлення до інформації.

5. Формування вміння переводити увагу (переключенням на інші види навчальної діяльності) як передумову виникнення інсайту.

6. Залучення для впровадження розвивальних технологій викладачів, які можуть слугувати зразками креативної поведінки. А «пусковими механізмами» для

реорганізації викладачем самого себе, способу свого мислення (за визначенням О.В.Чуйко) можуть бути: спеціальна психодіагностична робота, проведення рефлексивних, ігрових тренінгів для викладачів, тому що саме тренінги сприяють інтенсифікації процесів самовизначення, самопізнання та самоактуалізації особистості [362].

7. Врахування індивідуально-психологічних особливостей учасників з метою запобігання недостатньої репрезентативності психологічних прийомів та методів розвитку креативного мислення; удосконалення комунікативної компетентності, застосування «прихованих» методів формування внутрішньої мотивації.

8. Проведення у ВНЗ конкурсів та олімпіад, які дадуть можливість виявити креативних особистостей.

9. Запровадження рефлексивних компонентів під час практичної роботи (врахування емоційного стану учасників, аналіз причин, подій, що відбуваються під час занять, вміння зробити висновки за результатами занять тощо).

10. Обов'язкове проходження під час процесу розвитку креативного мислення 4-х етапів: діагностичного (для визначення рівня розвитку, компетентності), теоретичного (для побудови теоретичного підмурку знань феномена), активно-розвиваючого (для цілеспрямованого розвитку креативного мислення за допомогою відповідного стимулюючого матеріалу) та контрольнопідсумкового (для своєчасної корекції та подальшого розвитку).

11. Додержання умов систематичності та частоти при формуванні креативного мислення.

Висновки до третього розділу

Метою формувальної частини дослідження на останньому етапі був розвиток основних характеристик креативного мислення (продуктивності, гнучкості, оригінальності, розробленості) майбутніх практичних психологів в умовах навчання у креативнозбагаченому середовищі шляхом застосування комплексної програми.

Комплексна програма – це поєднання лекційних занять (з метою формування теоретичного розуміння креативного мислення, визначення чинників його розвитку); практично-дискусійних занять (з метою комунікативного програмування креативних моделей поведінки); самостійної роботи (з метою усвідомлення потреби професійного самовдосконалення для роботи в сучасних умовах); тренінгово-лабораторних робіт (з метою активізації психологічних чинників розвитку креативного мислення шляхом залучення до практичної діяльності).

В основі комплексної програми розвитку креативного мислення були принципи: рефлексивно-креативної організації всього процесу, максимального залучення учасників до спільної активної діяльності, формування внутрішньої мотивації на креативне мислення та креативні моделі поведінки, еквівалентності тренінгової діяльності реальним діям майбутніх психологів.

Після впровадження комплексної програми розвитку креативного мислення була проведена повторна діагностика досліджуваних контрольних та експериментальних груп з метою визначення ефективності програми.

Після запровадження програми простежується динаміка покращення вербальної та невербальної продуктивності, гнучкості, оригінальності, розробленості, загальної креативності, значна перевага внутрішньої мотивації та синтетичного стилю мислення.

Особливо значущим результатом є підвищення якості вирішення психолого-педагогічних професійних задач ($t=2,112$ при $p<0,05$ у I групі та $t=2,163$ при $p<0,01$ у II групі за t-критерієм Стьюдента).

Суттєво змінилося співвідношення представників з різними типами креативного мислення: на 7% зросла кількість «продуктивно-синтетичного» (ШГОР, ШГОр) у I групі, на 5% - у II групі. З'явився «продуктивно-аналітичний» тип мислення (13%) у I групі, на 10% зросла кількість носіїв цього типу у II групі (сполучення шГоР, ШГоР). Збільшилася кількість представників «продуктивно-інформаційного» типу мислення (ШГОр, ШГОр): на 10% у I групі, на 6% у II групі. Значно поменшало носіїв «репродуктивно-рецептурного» типу (шгор, Шгор): на 30% у I групі, на 21% у II групі.

Причинами позитивної динаміки параметрів креативного мислення визначено: систематичність рефлексивної оцінки своїх думок та вчинків; знайомство з креативними технологіями вирішення проблем (методом «ментальних провокацій», методом «аналізу силових полів», методом складання творчих розумових карт, технікою «модерації», методом «подовженої думки», аналізом конкретних ситуацій case-study тощо); використання евристичних прийомів (моделювання подій, об'єднаних причинно-наслідковим зв'язком, прогнозування розвитку ситуацій за допомогою варіативного використання асоціативного досвіду, гіперболізація значущих елементів тощо); підвищення спостережливості в повсякденному житті; відсутність побоювання критики висловлених нестандартних думок; виникнення надситуативної активності при вирішенні проблем, наближених до реальних умов; виникнення прагнення до імпровізування; «експеріенційність» навчання.

Факторами, що вплинули на формування стійкої внутрішньої мотивації до креативних моделей поведінки, досліджувані назвали стабільний та піднесений емоційний стан, інтеріоризовані ціннісно-орієнтовані установки.

Повторною діагностикою досліджуваних I та II експериментальних груп та порівнянням показників експериментальних та контрольних груп підтверджено загалом гіпотезу дослідження та доведено: управління процесом цілеспрямованого розвитку креативного мислення студентів-психологів може здійснюватися за умов активізації та розвитку як внутрішніх чинників, так і впровадження комплексної програми як інноваційної форми фахової підготовки студентів.

Основні положення та результати дослідження висвітлені в статтях автора [184],[185],[186].

ВИСНОВКИ:

У дисертації наведено теоретичне узагальнення й нове вирішення проблеми розвитку характеристик креативного мислення, що виявляється в системності вивчення психологічних чинників його розвитку; визначенні шляхів активізації чинників, що сприяють розвитку креативного мислення; визначенні типів креативного мислення, розробленні технології їх формування у майбутніх практичних психологів; створенні професіограми творчо працюючого практичного психолога; поглибленні та уточненні сприятливих та перешкоджаючих умов, які забезпечують (чи гальмують) управління процесом цілеспрямованого підвищення рівня креативного мислення, в розробці та апробації комплексної програми розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів.

1. У дослідженні креативного мислення (відповідно до теоретичного аналізу стану розробки проблеми) існували імпліцитний, експліцитний та рефлексивний етапи, на яких проблематика креативного мислення пояснювалася за допомогою природничо-наукової, інженерно-технологічної, гуманітарно-культурологічної методологічних орієнтацій. Креативне мислення (креативність) у багатьох сучасних системних підходах до визначення сукупності професійно значущих якостей, підструктур особистості, спеціальних здібностей представлено як обов'язковий компонент, тому його розвиток важливий із позицій творчої професійної діяльності. Креативне мислення майбутнього практичного психолога являє собою якість, що розвивається в онтогенезі в процесі включення в різні види діяльності, поєднується з провідними мотивами, функціонально закріплюється в структурі особистості і визначає творчий стиль майбутньої діяльності.

2. Студентський вік - сенситивний щодо розвитку креативного мислення. Це є передумовою для впровадження в теорію та практику навчання інноваційних методів (комплексної програми розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів). Комплексна програма розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів – це спецкурс, що поєднує лекції та практично-дискусійні заняття (для формування у студентів-психологів теоретичних знань щодо специфіки креативного мислення та комунікативного програмування креативних моделей поведінки); лабораторно-тренінгові заняття (для оволодіння практичними навичками для подальшого застосування в професійній діяльності); додаткову самостійну роботу (для самовдосконалення, самодетермінації майбутнього фахівця).

3. Креативне мислення має такі характеристики: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність, розробленість, рівень розвитку яких можна визначити за допомогою відповідних тестів. Але існуючі тести досліджують різноманітні характеристики дивергентного мислення, оцінюючи сформованість яких, не можемо зрозуміти всієї специфіки креативного мислення. Тому при дослідженні необхідно звертати увагу на ступінь новизни продукту, особистість творця, хід протікання творчого процесу, умови, що впливають на творчість чи гальмують її. Основними відмінностями креативного мислення майбутніх практичних психологів повинна бути гнучкість та розробленість, що підтверджується проведенням кореляційним аналізом, попередніми дослідженнями. На констатувальному етапі експерименту встановлено:

у майбутніх практичних психологів найбільш розвинена швидкість мислення при недостатній розвиненості гнучкості, оригінальності та розробленості.

4. За своєрідністю взаємозв'язку характеристик креативного мислення визначено такі типи креативного мислення майбутніх психологів: продуктивно-синтетичний: високі та середні показники розвитку всіх характеристик креативного мислення; продуктивно-аналітичний: високі та середні показники гнучкості (іноді швидкості) та розробленості мислення; продуктивно-інформаційний: високі та середні показники розвитку швидкості (іноді гнучкості) та оригінальності креативного мислення; репродуктивно-рецептурний: висока та середня швидкість мислення при низькій гнучкості, оригінальності та розробленості.

5. Розроблена професіограма практичного психолога з креативним мисленням включає: високий рівень розвитку гнучкості та розробленості мислення, особистісної креативності, наявність внутрішньої мотивації, синтетичного стилю мислення, рівня інтелектуального розвитку, компетенції у розв'язанні професійних задач, емпатичних та комунікативних професійних здібностей.

6. Психологічними чинниками, які впливають на розвиток креативного мислення, є внутрішні: мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатичні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, компетенція до розв'язання професійних задач); а також середовище навчального закладу як зовнішній чинник. Існують достовірні кореляційні зв'язки між характеристиками креативного мислення, мотиваційно-особистісними та когнітивно-операційними чинниками, що впливають на його розвиток.

7. Важливою психолого-педагогічною умовою розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів є створення у вищому навчальному закладі середовища, яке дає можливість формування внутрішньої мотиваційної готовності до творчої професійної діяльності, підвищення рівня професійних та загальних знань, компетенції, знайомства з новітніми креативними технологіями; набуття практичних навичок діяльності; використання евристичних прийомів; зняття остраху критики виказаних нестандартних думок; виникнення надситуативної активності при вирішенні проблем, наближених до реальних умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – М.:Академический проект, 1995. – 496 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление: проблема и стратегия исследования // Психологический журнал. – 1994. – Т.14. - №14. – С. 13-37.
3. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С.154-178.
4. Аврукин В.М., Тургунова Б.Д. Новые исследования психологии творчества // Вопросы психологии. – 1985. - №3. – С. 178-179.
5. Адлер Г. СQ или мускулы творческого интеллекта. – Москва: Торговый дом Гранд, 2004. – 489с.
6. Акимова М.К., Гуревич К.М. Психологическая диагностика. – 3-е изд. – М.: Питер, 2007. – 650с.
7. Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості та обдарованості/За редакцією В.О. Моляко. – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. - Житомир, 2006. – 195 с.
8. Аверина И.С. Адаптация Мюнхенских тестов познавательных способностей для одаренных учащихся / И.С. Аверина, Е.И. Щербланова, К. Перлет // Вопросы психологии. – 1991. - №5. – С.173-178.
9. Альтшутлер Г.С. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986.- 209с.
- 10.Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. - 1992. - №1. – С.74-83.
- 11.Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Решение диагностических задач практическими психологами в системе образования // Вопросы психологии. – 2000. - №6. – С.26-37.

12. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. - СПб.: Питер, 2001. - 688с.
13. Арнаутов М. Психология литературного творчества. - М.: Прогресс, 1970. - 654с.
14. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологи // Вопросы психологии. - 1999. - №1. - С.3 - 13.
15. Асеев В.Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. - М.: Наука, 1978. - С. 21-38.
16. Атаманенко Л.М. Шляхи розвитку креативної особистості в умовах колегіуму як інноваційної освітянської структури // Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. За ред.. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. - К.: Міленіум, 2002. - Ч.8. - С.11-15
17. Бадалова М.В. Деякі особливості інтелектуальної готовності психолога-консультанта до розв'язання консультативних завдань // Збірник наукових праць Інституту психології ім.. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. - К.: 2002, Т.IV. - Ч.4. - С.12-17
18. Бадалова М.В. Структура и содержание тренинга интеллектуальных навыков консультирования // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - №3. - С.16-38.
19. Бадалова М.В. Психологічний зміст категорії «Інтелектуальна готовність до професійної діяльності» стосовно практичних психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім.. Г.С. Костюка АПН України/за ред. Максименка С.Д. - К., 2002. - Т.IV. - Ч.4. - С.17-23.
20. Бажанюк В.С. Діагностика креативності обдарованих школярів за методом Едварда де Боно // Збірник наукових праць Інституту ім.. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. - К.:Міленіум, 2005. - Т.7 - Вип.4 - С.19-27.
21. Бажанюк В.С. Психологічні особливості розвитку когнітивної та мотиваційної сфери науково обдарованих студентів // Наукові записки Інституту психології ім.. Г.С. Костюка АПН України/За ред. академіка С.Д. Максименка. - К.: Міленіум, 2006. - Вип.28. - С. 409-416.

22. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації загальної та професійної освіти // Вісник національного технічного університету України “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – Київ, ІВЦ “Політехніка”. – 2001. – №1. – С.57 – 71.
23. Балл Г.О. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1990. - №6. – С.25-33.
24. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Балла Г.О. – Київ – Рівне, 1996. - С.78-90.
25. Барко В., Панок В. Діагностика творчого потенціалу учня // Психолог. – 2005. - №5. – С.7-10
26. Баррет С. Тайны мозга. Как развить свои умственные способности. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 160с.
27. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. – 1990. - №2. - С.154-158.
28. Батищев Г.С. Диалектика творчества. – М.: Педагогика, 1984. – 335с.
29. Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психологические проблемы высшей школы. - Вып.5. – Л.,1985. – 132 с.
30. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьва Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М., 2001. – 352 с.
31. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М, 2000. – 137с.
32. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. – М.: Политиздат, 1975. – 399с.
33. Бобырь О.В. Исследование личностных характеристик одаренных учащихся // Вісник Дніпропетровського університету. – Вип.7. – Педагогіка і психологія. – 2001. – С.87-93.
34. Богоявленская Д.Б., Матюшкин А.М. Концепция одаренности // Обдарована дитина. – 2000. - №1. – С.5-12.
35. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. – 1999. - №2. – С.35-41.
36. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Отв. ред. Б.М.Кедров. - Ростов-н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1983. - 336с.

- 37.Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический ж-л. Т.16. – 1995. - №5. - С.49-57.
- 38.Богоявленская Д.Б. Проблемы диагностики креативности // Журнал практического психолога. – 2007. - №3. – С.133-148.
- 39.Боно Э. Нестандартное мышление. Самоучитель. Пер. с англ. - Минск: Попурри, 2006. - 271с.
- 40.Боно Эдвард де. Латеральное мышление / Пер.с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 2005. – 384 с.
- 41.Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №4. – С.8-13.
- 42.Бондаровская В.М., Горобець-Чмут Т.К., Моляко В.А. Исследование стратегий решения задач в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1972. - №5. – С.174-184.
- 43.Бодалев А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. – 1984. - №1. – С.119-124.
- 44.Брайан Клег, Пол Бич. Интенсивный курс по развитию творческого мышления. – Москва: АСТ. Астрель, 2004. – 393 с.
- 45.Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 390 с.
- 46.Брушлинский А.В. Мышление как процесс и проблема деятельности // Вопросы психологии. – 1982. - №2. – С.28-39.
- 47.Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М.:Издательство «Мысль», 1970. – 190 с.
- 48.Букреева О.С. Ваврінчук М.П. Обдарованість та креативність особистості: поняття, характеристики та чинники впливу // Збірник наукових праць Інституту ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К.:Міленіум, 2005. – Т.7, вип..4 – С.27-33.
- 49.Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер Ком: 1999. - 528с.
- 50.Бурно М.Е. О терапии творческим самовыражением // Психологический журнал. – 1994. - №1. - С.184-185

- 51.Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник МГУ. - Серия 14. – Психология. – 2000. - №1. – С.56-62.
- 52.Васьковская С.В., Горностай П.П. Психологическое консультирование. Ситуационные задачи. – К.:Вища школа, 1995. – 194с.
- 53.Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М.: Ин-т психологии РАН., 2002. – 256 с.
- 54.Васюкова Е.Е. Развитие познавательной потребности и креативности мышления шахматиста // Психологический журнал. – 1995. - Т.16. - №1. - С. 91-101.
- 55.Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении // Вопросы психологии. – 1998. - №3. – С.74-84.
- 56.Вачков И.В., Дерябо С.Д. – Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 271с.
- 57.Вачков И.В. Метафорический тренинг. – М.: «Ось-89», 2006. – 144с.
- 58.Венгер Л.А. Педагогика способностей. - М.: Знание, 1973. - 95с.
- 59.Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. – Москва: Генезис, 2007. – 154 с.
- 60.Вертгеймер М. Продуктивное мышление: пер. с англ./Общ.ред. С.Ф.Горбова и В.П. Зинченко. – М.:Прогресс, 1987. – 336с.
- 61.Вишнякова Н.Ф. Психологические особенности креативной одаренности // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р. - К.: Гнозис, 1998. - С.83-88.
- 62.Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. – Минск, 1998. – 97с.
- 63.Власова Е.И. Социальная креативность в структуре интеллекта социально одаренной личности // Психология одаренности. Проблемы, структура, показатели. – К., 1996. – С.82-91.
- 64.Володарская И.А., Лизунова Н.М. Система подготовки психологов в США // Вестник МГУ. Серия 14. – 1990. -№1. – С.57-67.
- 65.Воронін А.І. Вікова динаміка креативності педагогічного мислення та можливості її психокорекції // Психологічна детермінація креативної поведінки: Колективна монографія викладачів кафедри загальної та вікової психології КДПУ. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – С.42-161.

- 66.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991. – 91с.
- 67.Выготский Л.С. Собр.соч. – Т.5. – М.:Педагогика, 1982. – 368с.
- 68.Гальтон Ф. Наследственность таланта: законы и последствия. – М.: Мысль, 1996. – 272с.
- 69.Галкина Т.В., Алексеева Л.Г. Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991. – С. 170-178.
- 70.Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач//Вопросы психологии.–1980.-№1.– С.31-38
- 71.Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. – 1982. - №5. – С.80-84.
- 72.Гатанов Ю.Б. Курс развития творческого мышления (по методу Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли). – СПб.: ИМАТОН, 1997. – 60с.
- 73.Грецов А.Г. Тренинг креативности. – СПб.:Питер, 2007. – 208с.
- 74.Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. - М.: Прогресс, 1965. - С.433-456.
- 75.Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. - М.: Знание, 1991. – 80с.
- 76.Гладкова В.М. Формування творчої особистості майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. Матеріали Міжнародної наук.конф., присвяченої 35-річчю наукової діяльності академіка С.Д. Максименка. – Т.4. – К.: Міленіум, 2002. – С.66-71.
- 77.Гнатко М.М. Проблема креативности и явление подражания. – М., 1994.– 78 с.
- 78.Гнатко Н.М. Феномен креативності як психологічна проблема // Психологічні перспективи. – Луцьк, 2001. – Вип. 1. – С.88-97.
- 79.Гнедова С.Б. Условия актуализации творческого потенциала школьников (к вопросу о возможностях диагностики творческого потенциала школьников) // Журнал прикладной психологии. – 2004. - №6. – С.71-78.
- 80.Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. – Минск: Харвест, 2001. – 976с.
- 81.Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах учителя // Вопросы психологии. - 1975. - №1. - С.100-111.
- 82.Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2006. – 272с.

83. Горноста́й П.П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість // Практична психологія і школа: Матеріали міжнародної конференції. – К., 1993. – С.43-49.
84. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 655с.
85. Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижангская. – СПб.: ОМС, 1994. – 192с.
86. Губенко В.О. Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №10. – С.1-5.
87. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. – 1991. - №6. – С.14-20.
88. Дункер К. Психология продуктивного (творческого мышления) // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Прогресс, 1965. – С.86-238.
89. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993. – 32с.
90. Деркач А.А., Зазыкин В.Т. Акмеология: учебное пособие. – СПб: Питер, 2003. – 256 с.
91. Дзукоева М.Г. Психические новообразования студенческого возраста: Автореф. дис...канд. психологических наук: 19.00.07/Российская академия госслужбы при Президенте РФ. – М., 1999. – 40с.
92. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996 – 213с.
93. Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследования креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – 1999. - №2.
94. Дружинин В.Н. Диагностика общих познавательных способностей // Психология одаренности: проблемы, структура, показатели. - К., 1996 -С.5-11.
95. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. - М.: ПЕРСЭ; СПб: Иматон, 2001. – 224с.
96. Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель “интеллектуального диапазона” // Психологический ж-л. Т.19. - 1998. - №2. - С.61-70.
97. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 368с.

98. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. – 1994. - №4. – С.37-51.
99. Дунаєва М.І. Теоретико-методологічні засади діяльності практичного психолога // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д. Максименка. – Т.VIII. – Вип.28. – К., 2006. – С.111-118.
100. Дуткевич Т.В. Усвідомлення студентами своєї творчої діяльності//Матеріали міжнар. конференції «Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці. – Київ-Кам'янець-Подільськ. – 2002. – С. 79-82.
101. Зелінська Т.М., Воронова С.В., Хурчак А.Е. Практикум із загальної психології: Навчально-методичний посібник. – Черкаси: видавництво «Сан», 2005. – 206 с.
102. Завініченко Н.Б. Вивчення особливостей самовдосконалення самосвідомості майбутніх практичних психологів за допомогою тесту 20-ти висловлювань // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К., 2002. - Т.IV. - Ч.4. – С.109-114.
103. Завініченко Н.Б. Експериментальне дослідження комунікативних настанов майбутніх практичних психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/за ред. Максименка С.Д. – К., 2002. - Т.IV. – Ч.74. – С.75-80.
104. Завініченко Н.Б. Професійна спрямованість та Я-концепція в становленні особистості практичного психолога// Збірник наукових праць Інституту ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К.:Міленіум, 2005. – Т.7. - Вип.4. – С.102-111.
105. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. - СПб.: Речь; - М.: Смысл, 2002. – 80с.
106. Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. – 1980. - №5. – С.112 – 115.
107. Зінченко В.П. Мир сознания и структура сознания // Вопросы психологи. – 1991. - №2. – С.5-17.
108. Завалишина Д.Б. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. - №6. – С.5-15.

109. Завалишина Д.Б. Практическое мышление: специфика и проблемное развитие. – М.:Изд-во Института РАН, 2005. – 376с.
110. Забродин Ю.М. Методологические проблемы психологического анализа и синтеза человеческой деятельности // Вопросы кибернетики. Эффективность деятельности оператора. - М., 1982. - С.3-31.
111. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1993. – 270с.
112. Запорожец А.В. Психология действия: Избр. психол. труды. – М.: Моск. психол.- соц. ин-т, Воронеж, МОДЭК, 2000. – 731с.
113. Зинченко В.П. Школа должна учить мыслить // Прикладная психология. – 2001. - №1. – С.1-18.
114. Зінченко Л.М., Воронюк І.В. Психолого-педагогічні стратегії та методи розвитку творчого потенціалу молодших школярів // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Вип. 16. - 2002. – С.120-130.
115. Егорова М.С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей // Вопросы психологии. – 2000. - №1. – С.36-40.
116. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов.–2-е изд.–М.:Академический проект: Культура, 2005.–304 с.
117. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей // Вопросы психологии. – 1975. - №5. – С. 166-169.
118. Ермолаева-Томина Л.Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности // Психология творчества/Под ред. Пономарева Я.А. – М.:Наука, 1990. – 301с.
119. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей (по материалам зарубежных исследований) // Вопросы психологии. - 1975. - №5. - С.166-176.
120. Ефимова С.В. Классификация психотерапевтических подходов как проблема психологического знания. – Днепропетровск: ДНУ. – 1999. – 143с.
121. Ефимова С.В., Сурякова М.В., Вовк В.А. Исследование конформности студентов-психологов в процессе профессионального становления //Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали ІV Костюковських читань (28-29 січня 2003р).–Т.1.– К.:Міленіум, 2003.–С.73-77.

122. Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога (психологический практикум). - Изд.3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 315с.
123. Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. – 2006. - №1. – С. 48-52.
124. Иванова Т.В. Остроумие и креативность // Вопросы психологии. – 2002. - №1. – С.76-86.
125. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования одаренности / Е.И. Щебланова, И.С. Аверина, К. Хеллер, К. Перлет // Вопросы психологии. – 1996. - №1. – С.97-107.
126. Исследование проблем психологии творчества. - М.: Наука, 1983. - 335с.
127. Кала У.В. О креативности в области общения // Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, 1973. – С.171-181.
128. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный поход). – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168с.
129. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 117с.
130. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
131. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332с.
132. Качалова Е.Н Развитие творческих способностей учащихся. - Якутск: Изд-во ИСКРО , 1995. – 94с.
133. Кашапов М.М. О творческом мышлении психолога в условиях профилизации // Психология и школа. – 2007. - №2. – С.55-61.
134. Кипнис Михаил. Тренинг креативности. – М.:Ось-89, 2006. – 127 с.
135. Киселева Е.А. Креативность и ее механизмы // Сборник научных работ МГПУ. – М., 1999. – 199с.
136. Кияшко Л.О. Формування когнітивної складності як фактор професійно-творчого розвитку майбутнього фахівця // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали ІV Костюковських читань (28-29 січня 2003р). – Т.1. – К.: Міленіум, 2003. – С.205-211.
137. Клименко В.В. Психологія творчості. – Київ. – 2006. – 479с.
138. Клімчук В.О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати, апробації та структура // Практична психологія та соціальна робота.- №10. – 2006.–С.52-56.

139. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: у истоков человеческого интеллекта. – Москва: «Прогресс», 1983. – 302с.
140. Коваленко А.Б. Психологические особенности процесса понимания творческих задач // Вопросы психологии. – 1991. - №5. - С.42-47.
141. Козленко В.Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе: Автореф. дис. канд. психол. наук. 19.00.07 / МГПИ. - М., 1983. - 24с.
142. Козленко В.Н. Произвольная креативность личности и социальная инициативность // Организация внеклассной воспитательной работы в школе. – Тамбов, 1977. – С.118-122.
143. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №4. – С.12-13.
144. Корольов В.Д. Шляхи визначення взаємозв'язків когнітивних та особистісних чинників обдарованості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. - Вип.28.- С.450-456.
145. Концептуальні питання підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації психологів-практиків // Практична психологія у системі освіти: питання організації та методики / За ред. В.Г. Панка. – К., 1995. – С.18-41.
146. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.,1989. – 324с.
147. Коняхин А.В. Тренинг интеллектуальных способностей: задачи и упражнения. – СПб:Питер, 2007. – 128с.
148. Коростылева Л.А. Уровни самореализации личности /Психологические проблемы самореализации личности. – Вып.4. – СПб., 2000. – С.21-46.
149. Костюк Г.С. Избранные психологические труды.-М.: Педагогика, 1988. - 304с.
150. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
151. Кравцова М.М., Шевнина О.В. Курс выживания для школьного психолога. – Москва: Генезис, 2006. – 191с.
152. Красило Т.Л. Взаимосвязь уровня креативности человека и его отношения к продуктам творческой деятельности // Психологическая наука и образование. – 2005. - №3. – С.56-62.
153. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2002. – С.557-647.

154. Креативное мышление в бизнесе/Пер. с англ. – Москва, 2006. – 227с.
155. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии.-М.: Знание, 1971.–62 с.
156. Кудрявцев В.Г. Творческая природа психики человека // Вопросы психологии. – 1990. - №3. – С.113-120.
157. Кульчицкая Е.И. Диагностика творческих способностей детей. – К.: Знание, 1996. – 67с.
158. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1986. - №2. - С.21-30.
159. Курята Ю.В. Сучасні напрямки дослідження проблеми креативності // Збірник наукових праць Інституту ім. Г.С. Костюка АПН України/За ред. Максименка С.Д. – К.:Міленіум, 2005. – Т.7. - Вип.4. – С.176-183.
160. Левин В.А. Воспитание творчества. - М.: Знание, 1977. – 63с.
161. Левченко О., Деревянко К., Левченко А. Творчество и креатотерапия. – Луганск: Изд-во Восточно-Украинского госуниверситета, 1998. – 307с.
162. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. – М.:Академия, 2001.–320 с.
163. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. – М.:Ин-т практ.психологии; - Воронеж: МОДЭК, 1997. – С.57-66.
164. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. - 1960. - №1. - С.7-17.
165. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. – 302с.
166. Леонтьев А.А. Научите человека фантазии... (творчество и развивающее образование) // Вопросы психологии. – 1998. - №5. – С.82-85.
167. Лефрансуа Ги Интеллект и креативность // Прикладная педагогическая психология. – СПб.:Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2005. – С.212-274.
168. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание. – 1976. - №12 - С.46-64.
169. Ложкин Г.В. Уверенность в себе: механизм формирования // Журнал практикующего психолога. - 1998. - Вып.4. - С.94-100.
170. Локалова Н.П. Предмет психології і специфіка професійного мислення психологів // Вопросы психологии. – 2004. - №9. – С.93-95.
171. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444с.

172. Ломов Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения. Принцип системности в психологических исследованиях. – М: Наука, 1990. – С.10-18.
173. Лосева А.А. Психологическая характеристика одаренности: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2004. – 176с.
174. Лук А.Н. Мышление и творчество. - М.: Политиздат, 1976. - 144с.
175. Лук А.Н. Психология творчества. - М.: Наука, 1978. - 127с.
176. Лушин П.В. Личностное измерение: на пороге конструктивной парадигмы // Практична психологія та соціальна робота. - №8. – 2000. – С.32-35.
177. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник МГУ. - Серия 14. – 2000. - №1. – С.48-56.
178. Макаренко Н.М. Вплив творчого мислення студентів на вирішення нестандартних педагогічних проблем // Збірник наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Вип.23. – 2004. – С.229-234.
179. Макаренко Н.М. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі виконання оптимального сполучення різних видів діяльності // Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – Том VII. – Вип.1. – 2005. – С.191-195.
180. Макаренко Н.М. Динаміка креативності учнів старшого шкільного віку в системі цілеспрямованого педагогічного стимулювання // Наукові записки Інституту психології ім.Г.С. Костюка АПН України. – Вип.26. – Том 3. – 2005. – С.47-52.
181. Макаренко Н.М. Чинник творчості як важлива складова психологічної готовності керівника освітньої організації до управління // Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С. Костюка. – Том VIII. – Вип.5. – 2006. – С.184-189.
182. Макаренко Н.М. Креативне мислення як чинник результативної роботи // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип.27. – 2006. – С.415-421.
183. Макаренко Н.М. Внутрішня мотивація як чинник креативного мислення майбутніх практичних психологів // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип.33. – 2007. – С.340-348.

184. Макаренко Н.М. Вивчення можливостей розвитку креативного мислення у майбутніх психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С. Костюка. – Том ІХ. – Частина 3. – 2007. – С.228-234.
185. Макаренко Н.М. Інтерактивні технології як чинник підвищення рівня креативного мислення // Науковий часопис ПНУ ім. М.П. Драгоманова. – Серія 12 (Психологічні науки). – Вип.17 (41). – 2007. – С.336-345.
186. Макаренко Н.М. Тренінг як чинник актуалізації креативних моделей поведінки майбутніх практичних психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С. Костюка.–Том ІХ.– Частина 4.– 2007. – С.222-230.
187. Макаренко Н.М. Креативне мислення як інваріанта професіоналізму студентів-психологів: чинники розвитку // Актуальні проблеми психології. – Т.5. – Вип.7. – 2007. – С.179-185.
188. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К.: Наукова думка, 1998. – 226 с.
189. Максименко С.Д. Розвиток креативних компонентів мислення // Психолог. – 2003. - №33. – С.7-10.
190. Максименко С.Д., Ільїна Т.Б. До проблеми розробки характеристики сучасного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. - №1. – С.2-6.
191. Максимова С.В. Творчество: созидание или деструкция? – М.: Академический проект, 2006. – 224 с.
192. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. - №6. - С.55-63.
193. Мартинок І.А. До проблеми підготовки психологів для роботи у початковій школі // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред.С.Д. Максименка. – К., 2002. - Т.ІV. - Ч.4. – С. 166-169.
194. Маслоу А. Креативность // Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. - СПб.: Евразия, 1999. - 432с.
195. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - №6. - С.29-33.
196. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2003. – 720 с.

197. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. - №4. – С.15-17.
198. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления / Новое в теории и практике обучения. – М.,1980. - №3-4. – С.76-91.
199. Милгрэм Р. Творческая внешкольная активность интеллектуально одаренных старшеклассников как прогностическая характеристика их достижений: лонгитюдное исследование // Основные современные концепции творчества и одаренности/Р. Милгрэм, Е. Гонг. – М.:Мол.гвардия, 1997. – С.143-160.
200. Мельникова О.Т. Качественные методы в решении практических социально-психологических задач // Введение в практическую психологию – М.: Смысл, 2000. – С.265-280.
201. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения //Исследования мышления в советской психологии. – М.:Наука, 1966. – С.127-138.
202. Меерович М.М. Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. – Мн.: Харвест, М., АСТ, 2000. – 432с.
203. Мешко О.І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі. Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. - К., - 1995. - 24с.
204. Микалко Майкл. Энциклопедия бизнес-идей. Тренинг креативности. – Питер, 2003. – 409с.
205. Минигалиева М.Р. Проблема ответственности психолога-консультанта //Мир психологии. – 2001. - №2. – С.45-54.
206. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека //Вопросы психологии. – 1997. - №4 – С.29-38
207. Мова Л.В. Застосування інноваційних форм фахової підготовки для забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів //Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2002. – Ч.8. – С. 122-128.
208. Молоканов М.В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии // Психологический журнал. – Т.19. 1998. - №2. – С.79-95.
209. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина. - 1998. - №1. - С.2-4.

210. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №8. – С. 1-4.
211. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного решения // Вопросы психологии. - 1997. – № 6. - С.136-141.
212. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. -1996. - Т.16.- №1. - С.84-90.
213. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Психология детской одаренности. – К.:Знание, 1995. – 83с.
214. Моляко В.О. Готовність до творчої праці. - К.: Знання, 1989. - 43с.
215. Мороз Ю.В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі // Практична психологія та соціальна робота. - 2002.- №4.–С.58-60.
216. Мороз Л.І. Психологічний тренінг: до питання валідності та надійності психотехнічних вправ // Практична психологія та соціальна робота. - 2003. - №8. – С.68-71.
217. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. – М.: Академический проект, 2004.– 560с.
218. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций. – Санкт-Петербург: Издательство Союз, 2005. - С.368-383.
219. Мони́на Г. Б. Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 224с.
220. Музика О.Л. Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчо обдарованої особистості// Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Серія 12. Психологічні науки. – Київ, 2006. – С.130-136
221. Музика О.Л. Нормативна регуляція у розвитку творчо обдарованої особистості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. - Вип.28. - С.469-478.
222. Мышление: процесс, деятельность, общение / Отв.редактор А.В. Брушлинский. – Издательство «Наука», 1982. – 287с.
223. Мясо́ед П.А. Системно-деятельностный подход в психологии развития // Вопросы психологии. – 1999. - №5. – С.90-100.

224. Найденов М.И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Автореф. дис. кад. психол. наук: 19.00.01/Институт психологии АПН Украины. – К., 1989. – 20с.
225. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды/Под редакцией Б.Ф. Ломова. – Москва: Педагогика. - 1990. – 408с.
226. Нечаев Н.Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы// Вопросы психологии. – 2006. - №3. – С.3-26.
227. Нёльке Матиас. Техники креативности. – Москва: Омега-Л, 2006. – 135с.
228. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. – М.: Академия. – 2003. – 448с.
229. Одаренные дети.: Пер. с англ./Под ред. Г.В. Бурменской и др. – М.: Прогресс, 1991. – 380с.
230. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учебное пособие / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Издательство НПО МОДЕК, 2004. – 192с.
231. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – К.:Либідь, 1999. – 536с.
232. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб.: Речь, 2006. – 128с.
233. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Изд. 3-е, доп. – Ростов н\Д: «Феникс», 2002. – 704с.
234. Основные современные концепции творчества и одаренности/Под.ред. Д.Б. Богоявленской. – М, 1997. – 417с.
235. Панок В. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - №4. – С.5-7.
236. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Политиздат, 1967. – 272с.
237. Перкинс Д.Н. Творческая одаренность как психологическое понятие // Общественные науки за рубежом, 1988. - №4. – С.12-23.
238. Перкинс Д. Как стать гением или искусство взрывного мышления. – Москва: Ас-издательство, 2003. – 317с.

239. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества. – Москва: Гаудеамус, 2006. – 489с.
240. Пісоцький О.П. Когнітивний стиль як умова продуктивної професійної діяльності практичних психологів // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Серія 12. Психологічні науки. – Київ, 2006. – С.158-162.
241. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 117с.
242. Пов'якель Н.І. Креативні психотехнології у розвитку творчої культури професійного мислення студентів-психологів в умовах трансформації освіти // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюковських читань (28-29 січня 2003 р.). – Т.3. – К.: Міленіум, 2003. – С.378-383.
243. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - №6-7. – С.3-6.
244. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія – К.: НПУ ім.. М.П. Драгоманова, 2003. – 294с.
245. Пов'якель Н.І. Мислення практичного психолога в вимірюваннях професійної компетентності та професіоналізму / Зб. наук.праць: філософія, соціологія, психологія. – Вип.7. - Ч.2. – Івано-Франківськ, 2002. – С.11-20.
246. Пов'якель Н.І. Психологічні умови розвитку мислення та конкурентоспроможності сучасного фахівця з практичної та прикладної психології // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч.6. – С.284-288.
247. Пов'якель Н.І., Кобернік Л.О. Ціннісні орієнтації в системі професійного становлення та професійної соціалізації майбутніх психологів // Збірник наукових праць Інституту Психології ім.. Г.С. Костюка АПН України/За ред. С.Д. Максименка. – Т.IX. - Част.1. – К, 2007. – С.334-339.
248. Поддьяков Н.Н. Творчество как проблема личности // Вопросы психологии. - 1985. - №4. - С.170-174.
249. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное обучение. – Запорожье: Просвіта, 2002. – 250с.
250. Подтикан І.В. Особливості формування мотиваційної сфери особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - №9. – С.29-39.

251. Полякова А.С. Стимулирование творческой активности учащихся в школьных ситуациях // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюковських читань (28-29 січня 2003 р.). – Т.3. – К.: Міленіум, 2003. – С.56-60.
252. Пономарьова-Семенова Р.О. Креативність як фактор розвитку обдарованої особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Випуск 29. – Київ, 2006. – С.559-567.
253. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический ж-л. Т.12. - 1991. - №1. - С.3-11.
254. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития // Психологический журнал. - 1994. - №6. - С.38-50.
255. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976. – 301с.
256. Пономарев Я.А. Фазы творчества и структурные уровни его организации // Вопросы психологии. - №2. - 1982. - С.5-13.
257. Пономарев Я.А. Состояние, тенденции и перспективы развития психологии творчества // Психологический журнал. – 1986. - №2. – Т.7. – С.3-12.
258. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Алексеев Н.Г. Актуальные проблемы психологии творчества // Вопросы психологии. - 1996. - №5. - С.161-167.
259. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Елисеев В.А. Психология творчества: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1983. - №1. – С.167-170.
260. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.:Союз, 1997. – 256с.
261. Потапова В.Д. Культуротворча діяльність майбутніх психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/за ред. Максименка С.Д. – К.: 2002. - Т.IV, Ч.4. – С. 220-226.
262. Потапова В.Д. Умови розвитку функціональної системи психологічних механізмів у фахівців-психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/за ред. Максименка С.Д. – К.: 2002. - т.IV. - Ч.7. – С. 203-209.
263. Потапова В.Д. Організація практично-відтворюючої діяльності як умова особистісно-професійного розвитку // Психологія. Зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2002.- Вип. 16. – С.251-260.
264. Потапова В.Д. Рух-розвиток-творчість // Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки/Зб. наукових праць Східноукр.націонал. університету ім. В. Даля. – 2003. - №3 (3). – С.45-56.

265. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Сфера, 1998. – 458 с.
266. Проблемы научного творчества в современной психологии/Под редакцией М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1971. – 334 с.
267. Психолого-педагогічні проблеми розвитку творчої особистості // Матеріали науково-практичної конференції. – Кривий Ріг: Видавництво І.В.І, 1999. – 52с.
268. Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики. Методичний посібник. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007.–267с.
269. Психологічна служба в системі освіти: проблеми і перспективи // Матеріали міжрегіональної конференції «Психологічна наука і сучасний заклад освіти». - Ч. 1. – Запоріжжя, 1994. – 94с.
270. Психогимнастика в тренинге / Под редакцией Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2001. – 256с.
271. Психологические вопросы выявления одаренности/Авторы: В.А.Моляко, Е.И.Кульчицкая, Н.И.Литвинова. - К.: Знание, 1992. – 56с.
272. Психологические исследования творческой деятельности / Отв. ред. О.К.Тихомиров. - М.: Наука, 1975. – 253с.
273. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. - М.: Академия, 1996. - 407с.
274. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.Ушакова. – М.: PERSE, 2000. – С.11-41.
275. Психология: Словарь-справочник / Сост. М.И. Дьяченко, Л.А.Кандыбович. - Мн.: Хэлтон, 1998. – 399с.
276. Психология человека от рождения до смерти /Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак,2002. – 656 с.
277. Психологічна детермінація креативної поведінки: колективна монографія/С.Ф. Устименко, Н.М. Токарева, А.І. Воронін, Н.М. Макаренко та ін. - Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 176с.
278. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. / Под общ.ред. И.В.Дубровиной.–М.:Академия,1995.– 124с.
279. Психология творчества / Под ред. Я.Л. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – 224с.
280. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности / Под ред.А.А. Деркача. – М., 1996. – 367с.

281. Радчук Г.К. Організація практики у системі професійної підготовки психологів. – 2006. - №8. – С.14-24.
282. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів // Практична психологія та соціальна робота.–2003.-№4. – С. 18-20.
283. Разумникова О.М., Шемелина О.С. Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности // Вопросы психологии. – 1999. - №5. – С.130-139.
284. Разумникова О.М. Проявление половых различий в творческой деятельности // Вопросы психологии. – 2006.- №1. – С.105-109.
285. Разумникова О.М. Пол и профессиональная направленность студентов как факторы креативности // Вопросы психологии. – 2002. - №1. – С. 111-125.
286. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы, исследования, практикум. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак: 2006.– 256 с.
287. Ребеко Т.А. Динамика творческой мотивации//Психологический журнал. – 1987. – Т.8. - №1. – С.3-14.
288. Ревіна І.Ю. Деякі аспекти формування професіоналізму шкільних психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/за ред. Максименка С.Д. – К., 2002. - Т.IV. - Ч.7. – С.229-233.
289. Роджерс К. Что значит “становиться человеком” // Психология личности. – Самара: БАХРАХ, 1999. - Т.2. - С.363-378.
290. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. - 1990. - №1. - С.164-168.
291. Рождественская Н.В., Томшин А.В. Креативность: пути развития и тренинги. – СПб.: Речь, 2006. – 320с.
292. Розин В.М. Психология: теория и практика. – М.: Форум-Инфа, 1997. – 211с.
293. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психодиагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 256с.
294. Романов К.М. Особенности мышления, функционирующего в структуре межличностного познания // Мир психологии. – 2001. - №1. – С. 141-143.
295. Роменець В.А. Психологія творчості. - К.: Либідь, 2004. – 288 с.
296. Роцин С.Л. Психология предпринимательства в США // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. - № 5. – С.98–108.
297. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К, 1996. - 230с.
298. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 705с.

299. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. – 1986. - №4. – С.101-109.
300. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
301. Савенков А.И. Путь в неизведанное. Развитие исследовательских способностей школьников. – Москва: Генезис, 2005. – 203с.
302. Самоукина Н.В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг. – Дубна: ООО «Феникс», 2000. – 192с.
303. Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала. – М.:Вершина, 2006. – 224с.
304. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух // Журнал практического психолога. – 1997. - №6. – С.3-12.
305. Сафонов Ю.Н. Прогнозирование креативности личности // Научные разработки и достижения молодых учёных – народному хозяйству: тезисы докладов. – Ужгород: Ужгородский госуниверситет, 1990. – С.37.
306. Семёнова В.В. Качественные методы в социологии // Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение социальной реальности – М.: Добросвет, Книжный дом “Университет”, 1998. – С.387-445.
307. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності: Навч. посібник / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. — К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2000. — 217 с.
308. Слостёнин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования. - М.: МГПИ, 1987. - 142с.
309. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. - Л.: ЛГУ, 1977. - 136с.
310. Смольська Л.М. Західні підходи в дослідженні творчості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №3. – С.62-64.
311. Солдатова Е.Л. Структура дивергентного мышления и типы креативности // [http\\vak.ed.gov.ru](http://vak.ed.gov.ru)
312. Сорокоумова Г.В. Мотивационный компонент психологической готовности к выбору профессии в раннем юношеском возрасте. Автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.07/ МГПИ. – М., 1990. – 25с.

313. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2006. – 319с.
314. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии // Вопросы психологии. – 1983. - №2. – С.39-42.
315. Старшенбаум Г.В. Тренинг навыков практического психолога:Интерактивный учебник: Игры, тесты, упражнения. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2006. – 416с.
316. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический ж-л. – 1998. - Т.19. - №2. - С.144-159.
317. Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. – М.: РАУ, 1993. – 65 с.
318. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей и практикующих психологов/Автор-составитель Л.Б. Шнейдер. – М.:Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 208с.
319. Тафель Р.Е. Анализ исследования творческих способностей в американской психологии // Вопросы психологии. - 1972. - №4. - С.167-174.
320. Тафель Р.Е., Файн В.М. К исследованию диагностических методик для идентификации творческих личностей // Вопросы психологии. - 1974. - №6. - С.122-126.
321. Телегина Э.Д. Воспитание творческой личности в современных условиях // Мир психологии. – 1998. – №3. – С.181-189.
322. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т.2. - М.: Педагогика, 1985. – 329 с.
323. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 536с.
324. Тихомиров О.К. Творчество как неалгоритмический процесс // Вестник Московского Ун-та. Сер.14. – Психология. – 2003. - №2. – С.66-72.
325. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Изд-во МГУ,1975. – 304с.
326. Ткаченко О.М. Принципи та категорії психології. – К.: Вища школа, 1979. – 199с.
327. Токарева Н.М. Особливості самопрезентації особистості практичного психолога у професійній підготовці студентів // Наукові записки Інституту

- психології імені Г.С. Костюка АПН України/За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип.28. – С.343-351.
328. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. - 1998. - №4. - С.123-132.
329. Третяк Т.М. Вплив негативних чинників на реалізацію та розвиток творчого потенціалу особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. - №10. – С.69-72.
330. Туриніна О.Л. Психологія творчості. – К.: МАУП, 2007. – 160с.
331. Туріщева Л.В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект. – Харків: Основа, 2006. – 141с.
332. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2002. – 46 с.
333. Туник Е.Е., Опутникова В.П. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников. – СПб.: Речь, 2005. – 104с.
334. Урбан К. Поощрение и поддержка креативности в школе // Иностранная психология. – 1999. - №11. – С.41-51.
335. Устименко С.Ф. Вплив креативності когнітивних процесів на створення нових образів в ході творчої діяльності // Психолого-педагогічні проблеми розвитку творчої особистості: Матеріали науково-практичної конференції. – Кривий Ріг: І.В.І, 1999. – С.3-7.
336. Ухтомский А. А. Доминанта. — СПб.: М.: Х.: Минск: Питер, 2002. — 448с.
337. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении// Избр. пед. соч. в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1974, Т.1 – 537с.
338. Фадєєв В.І. Психологічні чинники розвитку креативності молодших школярів // Науковий часопис НПУ ім.М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологія/За редакцією Волинської Л.В. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Вип. 7(31). – С.98-104.
339. Фадєєв В.І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів: Автореф. дис...канд. психологічних наук: 19.00.07/Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника. – К., 2006. – 15с.
340. Фарапонова Э.А. Воспитание психологической готовности к труду // Вопросы психологии. - 1985. - №6. - С.61-67.

341. Фейгенберг И.М. Задачи в школе, в вузе, в жизни // Вестник высшей школы. – 1975. - №4. – С.12-16.
342. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. – 1997. - №2. – С.88-93.
343. Фопель К. Эффективный воркшоп. – Москва, 2003. – 361с.
344. Фримен Дж. Одаренные дети и их образование: обзор международных исследований // Иностранная психология. – 2000. - №11. – С.10-18
345. Фрицюк В. До питання про дефініції креативності // Шлях освіти. – 2003. - №4. – С.12-14.
346. Фромм Э. Личность в современной культуре // Психология личности. – Самара: БАХРАХ, 1999. - Т.2. - С.233-247.
347. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №4. – С. 23-26.
348. Халас Л. Особенности личности и креативность // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь/Под ред.Б.Ф. Ломова, К.А. Абульхановой-Славской. – М.: Наука, 1990. – С.132-142.
349. Хащенко Т.Г. Роль фрустрированности и пола партнера в совместном решении мыслительных задач // Вопросы психологии.–1982.- №1. – С.118-122.
350. Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности // Вопросы психологии. – 1991. - №2. - С.120-127.
351. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. – Харків: Основа, 2005. – 76с.
352. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. - 1993. - №1. – С.32-39.
353. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.:Питер, 2002. – 272 с.
354. Холодная М.А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. - №4. – С.46-56.
355. Хрящева Н.Ю., С.И. Макшанов. Тренинг креативности: основания, задачи, содержание // Б.Г. Ананьев и Ленинградская школа в развитии современной психологии. Тезисы научно-практической конференции 5-6 декабря 1995 года. – СПб., 1995. – С.110–111.
356. Хуторской А.В. Методы эвристического обучения // Школьные технологии. – 1999. - №1-2. – С.238-243.

357. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание /В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 319с.
358. Чепелева Н.В. Розвиток особистості психолога-практика в процесі навчання у ВУЗі // Українська еліта та її роль в державотворенні. – Вип. 1. – К., 2000. – С.224-229.
359. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. - №3. – С.116-131.
360. Чистякова Г.Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур // Вопросы психологии. – 1991. - №6. – С.103-111.
361. Чобітько М.Г. Індивідуальність студента в особистісно-орієнтованому професійному навчанні//Педагогіка і психологія. – 2005. - №2 (47). – С.34-41.
362. Чуйко О.В. Психологічна підготовка викладача до діяльності в умовах інноваційної освіти//Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: 2006. – Випуск 29. - С. 460-466.
363. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. – М.: Логос, 1996. – 318с.
364. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека.– М.:Аспект. Пресс,2007.–284с.
365. Шамне А.В. Психологічні новоутворення як проблема вікової психології: Автореферат дис. канд. псих. наук: 19.00.07. – К.,2005. - 20с.
366. Шапошнікова Ю. Г. Особливості самосвідомості майбутніх практичних психологів//Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Серія 12. Психологічні науки. – Київ, 2006. – С.219-223.
367. Шпалінський В.В., Помазан К.А. Психологія управління. – Харків: Видавництво «Ранок», 2002. – 127с.
368. Шорохова Е.В. Принципы детерминизма в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.,1969. – 78с.
369. Шрагина Л.И. Оригинальные ассоциации по сходству как компонент креативности // Психологический журнал. – 2000. - №4. – С.23-29.
370. Шрагина Л.И. Оригинальность и творчество//Практична психологія та соціальна робота. – 1999. - №3. – С.38-40.
371. Штепа О.С. Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №3. – С.53-57.

372. Шумакова Н.Б., Щебланова Е.И., Щербо Н.П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов Е.Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. - 1991. - №1. - С.27-32.
373. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – Москва-Воронеж, 2004. – 336с.
374. Щебланова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников // Вопросы психологии. – 1998. - №4. – С.111-122.
375. Щебланова Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников // Вопросы психологии. – 1999. - №6. – С.36-47.
376. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Изд-во Московского психолого-соц. ин-та; Воронеж: МОДЕК, 2004. - 368с.
377. Щербо Н.М. Методика экспериментального исследования индивидуального и группового решения логических задач // Семантические вопросы искусственного интеллекта. – Киев, 1988. – С.29-43.
378. Щотка О.П. Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення. Автореф. канд....психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 32с.
379. Юдина Елена. Креативное мышление в PR.–Москва:Рип-холдинг,2005. – 271с.
380. Юркевич В.С. О «наивной» и «культурной» креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности/Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997. – С.127-142.
381. Юнг К.Г. О становлении личности // Психология личности. - Самара: БАХРАХ, 1999. - Т.2. - С.128-148.
382. Юнг К.Г. Психологические типы. - СПб.: Ювента, М.: Прогресс-Универс, 1995. – 715с.
383. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста // Вопросы психологии. - 1994. - № 5. – С.37.
384. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1996. - №1. – С.97-107.

385. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. – 1996. - №3. – С.28-34.
386. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. - 1985. - №6. - С.14-25.
387. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 262с.
388. Amabile T.M., Collins M.A. Creative // Manstead A.S.R., Hewstone M. (eds.) The Blackwell encyclopedia of social psychology. - Oxford: Blackwell Publ., 1996. - P.142-144.
389. Barron F. Creative person and creative process. - New York: Holt, Rinehart and Winston. 1969. – 235p.
390. Barron F. Creativity and psychological health. - N.Y.etc. - 1983.- P.170-224.
391. Colb D.A. Experiential learning: experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. – 1984. - 247 p.
392. Dallas M., Gaizer E.L. Identification of creativity // Psychol.Bull., 1970. - Vol 73. - P.55-73.
393. Davidson J. The role of insight in giftedness // R. Sternberg, J. Davidson (eds.). Conception of giftedness. – Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1990. – P.201-222.
394. De Bono E. Lateral thinking for management. - New York: McGraw-Hill. 1971. – 235p.
395. Feldman D.Y., Csikzentmihalyi M., Gardner H. Changing the world: A framework for the study of creativity. – Yale: Yale press, 1994. – 183p.
396. Feldhusen J.F. Three Stage Model for Gifted Education // J.F. Feldhusen, M.A.Koloff. Gifted Magazine. – 1987. - 1(4). – P.53-57.
397. Gruber H., Deise S. Inching our way up Mount Olympus: the evolving – system approach to creative thinking // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P.243-270.
398. Guilford J.P. Creativity // American Psychologist, 1950. - V. 5. - P.444-454.
399. Guilford J.P. The nature of human intelligence. - N.Y.: McGraw-Hill, 1967. – 576p.
400. Kipling R. Working-tools / Ed. B. Ghiselin. The creative process: A symposium. – Berkley, CA: University of California Press. (Original article published, in 1937). – 1985. – P.161-163.

401. Heller K.A. Evolution of programs for the gifted // Nurturing talent, individual needs and social ability. – The 4th conference of ECHA. – Assen: Van Gorcum, 1995. – P. 264-268.
402. Monks F.J. Development of gifted children: the issue of identification and programming // F.J.Monks. Talent for the future. – Assen: Van Gorcum,1992. – P.191-202.
403. Mednick S.A. The associative basis of the creative prizes // Psychol. Rev. 1969. - N 2. - P.220-232.
404. Renzulli J. The Enrichment Triad Model: A guide for developing programs for the gifted and talented. - Wetherfield CT: Creative Learning Press, 1977. – 89p.
405. Rothenberg A. Creativity and homospatial process: experimental study/Psychiatric clinics of North America. – 1988. – 11. – P.443-460.
406. Sternberg R., Lubart T.I. An investment theory of creativity and its development // Human Development, 1991. - V.34. – P.1-32.
407. Sternberg R., Lubart T.I. Buy low and sell high: An investment approach to creativity // Directions in Psychological Science, 1992. – V. 1 (1). – P.1-5.
408. Sternberg R.J. A three-facet model of creativity // R. Stemberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. - Cambridge: Cambr. Press, 1988. - P.125-147.
409. Treffinger D.J. Encouraging creative learning for the gifted and talented. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112p.
410. Taylor C.W. Various approaches and definitions of creativity // R. Stemberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. -Cambridge: Cambr. Press, 1988. - P.99-126.
411. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing // R. Stemberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. - Cambridge: Cambr. Press, 1988. - P.43-75.
412. Torrance E.P. F quiet revolution // Journal of creative behavior. – 1989. – Vol.23, - №5. – P.136-145.
413. Wallach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity-intelligence distinction // J. Personality. 1975. N. 33. - P.348-369.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А1

Узагальнені дані по субтесту О. Тунік «Вербальна креативність»(І група)

	Показники вербальної креативності			Загальний показник вербальної креативності
	Вербальна швидкість	Вербальна гнучкість	Вербальна оригінальність	
1	3	3	0	6
2	6	6	0	12
3	3	3	0	6
4	5	6	0	11
5	2	3	0	5
6	2	6	0	8
7	3	6	0	9
8	7	6	0	13
9	4	6	0	10
10	6	12	0	18
11	3	9	0	12
12	2	6	0	8
13	3	6	0	9
14	3	6	0	9
15	4	6	0	10
16	1	3	0	4
17	5	9	0	14
18	2	6	0	8
19	1	3	0	11
20	3	6	0	9
21	3	9	0	12
22	2	6	0	8
23	2	3	0	5
24	9	9	0	18
25	2	3	0	5
26	6	18	0	24
27	1	3	0	4
28	6	6	0	12
29	5	3	0	8
30	5	6	0	11

31	2	6	0	8
32	9	6	0	15
33	1	3	0	4
34	5	3	0	8
35	3	6	0	9
36	3	3	0	6
37	4	6	0	10
38	5	6	0	11
39	2	3	0	5
40	3	6	0	9
41	2	3	0	5
42	3	3	0	6
43	5	3	0	8
44	1	3	0	4
45	5	3	0	8
46	4	6	0	10
47	5	6	0	11
48	3	6	0	9
49	2	3	0	5
50	3	6	0	9
51	3	3	0	6
52	5	6	0	11
53	5	12	0	17
<i>Сума</i>	192	294	0	493
<i>Середні</i>	3,62	5,54	0	9,3
<i>Дисперсія</i>	3,5	8,09	0	16,09
<i>Ст.відхилення</i>	1,87	2,84	0	4,01

Таблиця А2

Узагальнені дані по тесту П. Торранса «Невербальна креативність» (І група)

	Показники невербальної креативності				Загальний показник невербальної креативності
	Невербальна швидкість	Невербальна гнучкість	Невербальна оригінальність	Невербальна розробленість	
1	6	5	5	0	16
2	7	6	7	3	23
3	5	7	8	1	21
4	3	7	5	1	16
5	5	5	5	0	15
6	8	6	4	2	20
7	4	5	1	3	13
8	5	5	5	4	19
9	5	5	6	3	19
10	8	5	5	1	19
11	6	7	5	0	18
12	3	5	3	0	11
13	4	5	3	0	12
14	5	6	6	0	17
15	5	7	8	0	20
16	5	5	4	1	15
17	5	5	7	1	18
18	7	7	5	1	20
19	6	6	3	0	15
20	5	4	3	0	12
21	6	5	0	1	12
22	7	7	5	0	19
23	7	9	5	0	21
24	5	6	4	1	16
25	5	5	4	0	14
26	5	5	5	1	16
27	3	5	4	0	12
28	5	5	5	1	16
29	4	5	7	1	17
30	5	5	6	0	16

31	5	5	6	0	16
32	5	6	3	0	14
33	5	5	7	1	18
34	7	5	1	0	13
35	6	5	8	2	21
36	5	5	4	1	15
37	5	5	4	0	14
38	5	3	2	0	10
39	5	5	2	2	14
40	5	3	5	2	15
41	5	5	5	0	15
42	7	5	1	2	15
43	8	3	2	0	13
44	5	6	3	0	14
45	5	5	1	0	11
46	6	7	2	1	16
47	3	2	2	0	7
48	3	3	3	0	9
49	6	2	6	1	14
50	2	1	0	1	4
51	5	3	1	0	9
52	5	4	5	0	14
53	5	3	1	1	10
Сумма	277	266	217	40	799
Средние	5,22	5,01	4,09	0,75	15,07
Дисперсия	1,67	2,13	4,43	0,95	14,37
Ст.отклонение	1,29	1,46	2,1	0,97	3,79

Таблиця А3

Узагальнені дані по тесту вербальної креативності О. Туник (II група)

	Параметри вербальної креативності			Загальний показник вербальної креативності
	Вербальна швидкість	Вербальна гнучкість	Вербальна оригінальність	
1	5	9	0	14
2	2	6	0	8
3	5	15	0	20
4	9	9	0	18
5	3	6	0	9
6	4	6	0	10
7	6	9	0	15
8	4	6	0	10
9	3	9	0	12
10	4	12	0	16
11	10	12	0	22
12	4	12	0	16
13	5	9	0	14
14	3	9	0	12
15	9	9	0	18
16	2	6	0	8
17	9	6	0	15
18	5	6	0	11
19	3	6	0	9
20	4	9	0	13
21	2	3	0	5
22	9	15	0	24
23	5	12	0	17
24	4	9	0	13
25	3	6	0	9

26	1	3	0	4
27	4	12	0	16
28	6	12	0	18
29	7	9	0	16
30	11	18	0	29
31	6	12	5	23
32	6	9	0	15
33	7	15	0	22
34	5	9	5	19
35	3	9	0	12
36	9	15	0	24
37	4	6	0	10
38	9	9	0	18
39	5	12	0	17
40	5	15	0	20
41	5	9	0	14
42	6	12	0	18
43	4	6	0	10
44	5	15	0	20
45	8	15	0	23
46	9	12	0	21
47	9	12	0	21
48	7	18	0	25
49	5	9	0	14
<i>Сума</i>	268	489	10	767
<i>Середні</i>	5,5	9,9	0,2	15,6
<i>Дисперсія</i>	5,8	13,2	0,9	30,5
<i>Ст відхилення</i>	2,4	3,6	0,9	5,54

Таблиця А4

Узагальнені дані по тесту невербальної креативності П. Торранса (II група)

	Параметри невербальної креативності				Загальний показник невербальної креативності
	Невербальна швидкість	Невербальна гнучкість	Невербальна оригінальність	Невербальна розробленість	
1	6	6	2	2	16
2	5	5	4	1	15
3	6	7	0	0	13
4	7	5	7	1	20
5	5	5	6	0	16
6	8	7	5	0	20
7	5	5	4	1	15
8	5	5	7	0	17
9	9	5	5	1	20
10	7	4	4	0	15
11	9	4	5	0	18
12	5	5	8	0	18
13	5	6	6	0	17
14	5	4	5	0	14
15	8	4	8	1	21
16	7	5	5	0	17
17	9	9	10	2	30
18	7	5	7	1	20
19	5	5	4	0	14
20	8	5	7	1	21
21	4	4	6	0	14
22	5	5	10	0	20
23	5	7	2	0	14
24	3	3	2	0	8
25	10	7	8	0	25
26	3	3	2	0	8
27	9	1	10	2	22

28	5	1	10	0	16
29	5	5	10	1	21
30	7	5	5	2	19
31	5	5	4	5	19
32	5	4	4	3	16
33	8	9	3	2	22
34	5	5	5	3	18
35	8	7	10	2	27
36	10	5	5	0	20
37	5	5	4	1	15
38	5	7	4	4	20
39	5	6	6	2	19
40	5	5	10	2	22
41	8	7	5	4	24
42	3	2	2	1	8
43	5	6	10	4	25
44	5	5	6	4	20
45	3	3	5	0	11
46	5	5	5	5	20
47	10	4	6	0	20
48	5	6	6	0	17
49	5	5	5	4	19
Сума	297	248	279	62	886
Середні	6,06	5,06	5,6	1,3	18
Дисперсія	3,7	2,6	6,4	2,3	20,2
Ст відхилення	1,9	1,6	2,5	1,5	4,5

Таблиця А5

Узагальнені дані по тесту Н.Ф. Вишнякової «Креативність» І група
(2-ий курс).

№ п/п	Показники параметрів креативності								Загальний показник креативності
	Оригінальність	Доцільність	Уява	Інтуїція	Творче мислення	Емоційність	Почуття гумору	Творче ставлення до роботи	
1	5	4	5	3	6	6	5	6	40
2	9	8	8	6	5	7	7	8	58
3	7	6	6	7	9	5	2	4	46
4	3	4	5	5	3	4	5	2	31
5	4	4	3	4	5	3	5	5	33
6	3	5	5	4	4	7	6	6	40
7	4	3	5	5	4	3	5	2	31
8	6	4	9	9	5	5	6	7	51
9	5	5	4	5	4	4	5	3	35
10	8	6	6	9	9	7	7	6	58
11	6	6	4	3	3	2	3	3	30
12	3	3	4	4	4	5	6	5	44
13	4	2	3	5	4	4	3	4	29
14	5	5	4	7	6	3	4	6	40
15	4	5	4	6	5	5	6	3	38
16	3	5	5	5	4	5	6	4	37
17	7	7	9	9	8	7	6	5	58
18	3	2	4	4	5	5	4	5	32
19	4	5	4	3	4	4	3	3	30
20	5	7	7	6	5	6	7	5	48
21	4	3	3	4	5	4	5	4	32
22	9	9	8	8	7	8	8	9	66
23	4	4	5	5	3	2	4	6	33
24	6	7	6	7	6	4	8	6	50
25	5	4	3	4	5	3	4	3	31

26	3	2	2	4	6	4	3	5	29
27	7	7	7	6	7	4	5	6	49
28	4	4	3	4	5	6	5	4	35
29	4	4	4	5	4	4	3	2	30
30	4	3	4	5	5	4	5	5	35
31	4	5	4	6	3	3	2	5	32
32	7	6	6	7	8	8	7	5	54
33	6	6	5	4	6	7	7	7	48
34	4	5	4	4	3	3	4	2	29
35	5	6	4	5	5	5	4	5	39
36	3	5	4	5	5	5	6	2	35
37	4	4	3	6	4	5	5	2	33
38	5	7	5	4	5	7	5	5	38
39	5	3	4	3	6	4	6	3	34
40	6	7	6	8	8	7	3	4	49
41	4	3	5	4	5	5	6	6	38
42	3	4	5	5	4	5	4	3	33
43	4	6	5	5	5	5	6	4	40
44	7	7	5	5	5	6	5	4	44
45	5	5	7	5	6	5	3	5	41
46	8	4	7	5	4	6	5	3	42
47	3	5	4	3	5	5	5	6	36
48	3	4	3	3	3	3	6	3	28
49	8	9	7	9	8	8	7	8	64
50	3	5	4	3	4	3	4	6	32
51	7	5	4	4	6	4	5	3	38
52	6	6	5	7	5	4	5	2	40
53	9	6	7	5	8	5	10	5	55
<i>Сума</i>	267	266	262	276	276	258	271	240	2121
<i>Середні</i>	5,03	5,01	4,94	5,2	5,2	4,86	5,11	4,52	40,01
<i>Дисперсія</i>	3,15	2,71	2,55	2,82	2,43	2,34	2,52	2,9	94,4
<i>Ст відхилення</i>	1,775	1,646	1,598	1,679	1,561	1,532	1,589	1,705	9,716

Таблиця А6

Узагальнені дані по тесту «Креативність» Н.Ф. Вишнякової (II група)

№ п/п	Показники параметрів креативності								Загальний показник креативності
	Оригінальність	Допитливість	Уява	Інтуїція	Творче мислення	Емоційність	Гумор	Творче ставлення до роботи	
1	5	4	5	6	5	6	4	6	41
2	8	9	8	8	8	8	7	4	60
3	6	5	4	6	4	2	3	5	35
4	5	3	5	6	5	5	3	4	36
5	8	6	7	6	7	6	7	7	54
6	7	10	8	7	7	9	7	9	64
7	9	7	4	8	7	6	9	8	58
8	4	4	5	4	4	5	7	6	39
9	3	2	3	4	3	4	5	4	28
10	5	8	7	6	6	7	6	5	50
11	5	6	6	5	7	4	5	5	43
12	7	7	9	8	6	8	7	4	56
13	6	6	4	6	5	7	7	4	45
14	4	5	4	6	5	6	6	5	41
15	5	4	5	5	5	4	4	3	35
16	4	3	5	5	4	6	3	6	36
17	5	6	6	7	6	8	9	9	56
18	8	10	8	10	7	8	10	8	69
19	7	8	7	7	6	7	8	8	58
20	9	8	9	7	7	7	7	6	60
21	10	9	9	8	9	9	7	8	69
22	9	9	7	7	6	10	9	7	64
23	10	7	9	8	7	2	6	6	34
24	9	9	7	6	6	6	6	5	54
25	9	9	8	9	9	8	7	5	63
26	5	7	6	5	5	7	8	4	47

27	4	6	5	4	4	6	5	3	37
28	7	5	7	6	4	8	7	5	49
29	5	4	5	3	5	6	8	4	40
30	6	6	6	3	5	5	8	5	44
31	7	4	5	5	5	7	10	7	50
32	9	7	9	8	7	6	6	5	57
33	6	5	5	9	6	4	4	6	45
34	6	5	6	5	5	5	6	4	42
35	4	4	7	3	4	7	5	7	41
36	5	5	5	3	4	7	6	6	40
37	8	7	9	7	8	10	7	9	65
38	7	5	5	6	6	7	7	7	50
39	6	9	7	6	7	5	7	8	55
40	9	7	6	4	7	4	6	5	48
41	7	8	7	7	6	6	3	6	50
42	7	7	5	8	5	7	5	4	48
43	7	7	7	6	5	6	7	6	51
44	5	7	5	5	3	4	4	5	38
45	4	6	4	3	5	5	6	5	38
46	8	8	8	9	6	8	7	5	59
47	10	7	7	8	7	7	5	5	56
48	7	8	5	5	3	5	6	4	43
49	9	7	7	4	4	3	5	3	42
<i>Сума</i>	325	315	307	297	277	303	307	275	2383
<i>Середні</i>	6,6	6,4	6,2	6,06	5,6	6,1	6,2	5,6	48,6
<i>Дисперсія</i>	3,6	3,7	2,6	3,2	2,1	3,3	3,03	2,6	103,6
<i>Ст відхилення</i>	1,9	1,9	1,6	1,7	1,5	1,8	1,7	1,6	10,1

Таблиця А7

Узагальнені дані по тесту «Індивідуальні стилі мислення» (І група)

№ п/п	Синтетичний тип мислення	Ідеалістичний тип мислення	Прагматичний тип мислення	Аналітичний тип мислення	Реалістичний тип мислення
1	47	60	36	68	48
2	60	55	59	55	65
3	56	48	69	41	59
4	37	52	55	69	48
5	55	38	49	49	69
6	48	49	67	55	62
7	59	59	36	70	37
8	44	60	42	62	52
9	51	67	52	59	48
10	43	49	61	52	59
11	63	52	49	48	59
12	60	53	38	50	66
13	34	60	39	63	48
14	48	37	61	51	61
15	39	43	59	66	55
16	66	55	52	41	58
17	43	61	50	70	37
18	59	54	47	51	68
19	55	49	65	39	59
20	36	51	66	41	49
21	50	53	43	64	54
22	41	67	51	56	46
23	40	66	50	52	38
24	59	52	38	54	67
25	62	44	42	39	66
26	47	63	44	47	42
27	39	59	32	54	60
28	60	47	39	48	67
29	37	70	40	61	43
30	52	56	63	39	61
31	49	55	49	37	66

32	53	59	61	50	39
33	49	44	55	49	63
34	50	43	64	61	49
35	45	45	63	49	36
36	36	58	60	58	43
37	36	48	58	70	56
38	41	36	59	66	34
39	35	27	46	61	38
40	51	48	50	52	61
41	37	45	53	68	51
42	47	33	68	49	51
43	46	46	60	55	37
44	34	44	63	52	39
45	58	35	46	45	68
46	40	45	47	69	39
47	41	42	64	46	45
48	37	56	55	43	45
49	37	53	70	56	48
50	33	51	63	57	56
51	30	42	61	54	38
52	47	36	58	68	59
53	49	34	54	61	53
<i>Сума</i>	2471	2654	2821	2890	2765
<i>Середні</i>	46,6	50	53,2	54,5	52,1
<i>Дисперсія</i>	85,3	92,07	98,9	88,5	109,7
<i>Ст.відхилення</i>	9,2	9,6	9,9	9,4	10,4

Таблиця А8

Узагальнені дані по тесту «Індивідуальні стилі мислення» (ІІ група)

№ п/п	Синтетичний тип мислення	Ідеалістичний тип мислення	Прагматичний тип мислення	Аналітичний тип мислення	Реалістичний тип мислення
1	47	55	60	69	37
2	59	56	58	71	48
3	49	43	59	60	44
4	42	49	66	58	56
5	60	56	37	59	70
6	45	59	48	63	56
7	54	61	46	55	67
8	37	43	61	62	55
9	35	54	71	57	36
10	49	66	58	60	36
11	48	58	49	62	49
12	60	46	38	61	40
13	62	58	45	55	66
14	37	58	45	39	68
15	49	37	46	55	61
16	55	49	58	61	39
17	43	60	57	52	44
18	42	43	63	56	38
19	36	55	69	47	55
20	44	71	57	37	46
21	51	68	55	50	41
22	57	44	49	69	32
23	57	52	62	44	46
24	51	50	62	65	38
25	66	40	56	37	42
26	43	44	70	49	62
27	38	56	67	57	44
28	59	43	54	52	61
29	48	59	37	43	64
30	65	40	43	67	49
31	62	55	37	66	55

32	62	47	37	58	59
33	59	43	40	49	71
34	58	39	37	50	65
35	48	39	40	61	46
36	51	47	52	63	38
37	55	48	38	60	62
38	61	46	47	55	55
39	66	37	43	66	43
40	68	33	43	47	59
41	45	60	45	39	55
42	49	54	39	57	64
43	48	57	39	60	51
44	66	58	40	39	59
45	70	42	40	65	53
46	64	47	42	62	39
47	65	46	39	58	45
48	60	44	50	70	43
49	59	38	52	47	56
Сума	2604	2453	2446	2744	2508
Середні	53,1	50	49,9	56	51,1
Дисперсія	89,7	77,8	106,4	82,5	111,7
Ст.відхилення	9,4	8,8	10,3	9,08	10,5

Таблиця А9

Узагальнені дані по когнітивним та особистісним тестам (І група)

№п/п	Показники по тесту «Рівень інтелектуального розвитку» (у балах) (Р. Векслер)	Показники по тесту «Рівень компетенції у психології» (у балах)	Показники по тесту «Професійна самооцінка» (у балах)	Показники по тесту «Рівень емпатичних здібностей» (у балах)	Показники по тесту КОЗ
1	10	4	70	22	14
2	14	4	67	29	14
3	7	4	87	17	15
4	8	3	86	32	16
5	9	3	63	27	17
6	10	4	87	22	16
7	10	3	89	30	20
8	11	4	100	31	17
9	11	2	104	18	17
10	12	4	46	29	14
11	6	2	65	19	14
12	9	4	66	29	9
13	10	2	59	15	12
14	10	4	87	17	12
15	7	2	80	25	14
16	8	4	84	29	15
17	12	4	60	32	16
18	10	3	80	18	17
19	9	2	102	26	17
20	8	4	110	18	16
21	7	2	56	31	19
22	7	3	87	33	20
23	10	3	97	27	18
24	14	4	89	21	16
25	11	2	67	29	17
26	11	2	64	23	18
27	7	4	63	16	18
28	8	3	75	31	20
29	10	2	82	30	17

30	14	2	95	30	9
31	9	2	64	15	9
32	13	4	104	29	10
33	12	4	86	30	16
34	9	4	87	25	10
35	10	3	67	21	11
36	8	2	65	18	12
37	11	2	44	26	15
38	9	3	47	30	20
39	8	3	74	14	20
40	6	2	108	20	18
41	7	1	100	20	9
42	6	1	86	27	8
43	12	3	82	29	17
44	10	2	64	26	20
45	11	2	65	17	6
46	10	2	88	15	8
47	7	2	94	22	19
48	6	3	91	24	20
49	16	4	76	29	19
50	8	4	98	30	10
51	7	1	104	16	20
52	8	1	102	19	19
53	15	4	69	26	16
<i>Сума</i>	508	152	4232	1284	806
<i>Середні</i>	9,5	2,9	79,8	24,2	15,2
<i>Дисперсія</i>	5,8	1,6	286,8	32,4	6,6
<i>Ст.відхилення</i>	2,42	1,28	16,9	5,6	2,57

Таблиця А10

Узагальнені дані по когнітивним та особистісним тестам (II група)

№п/п	Показники по тесту «Рівень інтелектуального розвитку» Векслера (у балах)	Показники по тесту «Рівень компетенції з психології» (у балах)	Показники по тесту «Професійна самооцінка» (у балах)	Показники по тесту «Рівень емпатичних здібностей»	Показники по тесту КОЗ
1	18	4	100	26	20
2	18	5	89	21	20
3	14	5	104	14	16
4	16	4	104	29	15
5	15	4	100	26	14
6	15	4	83	24	13
7	11	4	90	25	10
8	19	4	74	25	20
9	12	5	108	21	20
10	13	4	98	18	20
11	18	4	91	23	19
12	12	4	111	24	18
13	12	4	99	20	17
14	16	4	111	22	16
15	10	4	97	20	15
16	14	4	96	23	15
17	20	4	96	25	16
18	21	3	110	12	16
19	19	3	101	23	17
20	20	3	98	17	17
21	15	3	93	21	12
22	17	4	113	29	12
23	11	4	89	13	14
24	12	3	99	15	16
25	16	3	95	22	16
26	14	4	74	24	15
27	15	3	100	27	15
28	18	3	76	16	14
29	9	2	116	17	12

30	20	2	72	29	14
31	14	4	98	30	12
32	18	4	79	32	13
33	15	4	87	30	14
34	16	5	98	27	14
35	16	4	112	29	16
36	10	4	96	19	16
37	19	4	105	21	17
38	12	4	73	24	17
39	19	4	99	26	20
40	12	4	94	14	20
41	16	4	106	14	20
42	14	3	115	32	19
43	20	4	107	28	10
44	13	2	104	22	11
45	11	4	111	22	10
46	15	3	100	19	10
47	9	4	114	21	10
48	8	3	100	20	13
49	19	4	96	24	14
Сума	736	189	4781	1105	750
Середні	15	3,8	97,5	22,5	15,4
Дисперсія	11,6	3,4	132,3	26	5,4
Ст.відхилення	3,4	1,77	11,5	5,1	2,32

Таблиця А11

Узагальнені дані по тесту К Замфір-А. Реана (І група)

№ п\п	Показники за трьома типами мотивації (у балах)			
	Внутрішня мотивація (ВМ)	Зовнішня позитивна мотивація(ЗПМ)	Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	Мотиваційний комплекс особистості
1	3,5	4	5	ЗОМ>ЗПМ>ВМ
2	3	4,3	2,5	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
3	1,5	4	3	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
4	3,5	4	3	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
5	2	3,5	3	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
6	1,5	3,6	2,5	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
7	3,5	4,5	4	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
8	3	4,3	2,5	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
9	3,5	4,3	3,5	ВМ>ЗПМ=ЗНМ
10	5	4,6	2	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
11	2,5	3,6	4	ЗНМ>ЗПМ>ВМ
12	3,5	4	3	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
13	1	3,5	2,5	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
14	2,5	4	3	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
15	1	3,6	5	ЗНМ>ЗПМ>ВМ
16	2,5	3,3	1,5	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
17	3	4	2,5	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
18	2,5	4,3	4	ЗПМ>ЗНМ >ВМ
19	4,5	3,6	3,5	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
20	1,5	5	4,5	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
21	1	4,3	4,5	ЗНМ>ЗПМ>ВМ
22	4	3,6	5	ЗНМ>ВМ>ЗПМ
23	5	4	2,5	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
24	2,5	5	4,5	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
25	2,5	4	4,5	ЗНМ>ЗПМ>ВМ
26	1,5	4,3	3,5	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
27	4	3	2	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
28	2,5	4	3,5	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
29	1,5	4	3,5	ЗПМ>ЗНМ>ВМ
30	1,5	2,6	3	ЗНМ>ЗПМ>ВМ
31	3	4,6	2,5	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
32	4	3,3	3	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
33	3,5	4,3	3,5	ЗПМ>ВМ=ЗНМ

34	4	4	2,5	<i>BM=ЗПМ>ЗНМ</i>
35	3	4	1	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
36	2,5	3	2	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
37	4	4	2	<i>ЗПМ=BM>ЗНМ</i>
38	4	3	3,5	<i>BM>ЗНМ>ЗПМ</i>
39	3,5	4,3	5	<i>ЗНМ>ЗПМ>BM</i>
40	5	4,3	3,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
41	3,5	1	3	<i>BM>ЗОМ>ЗПМ</i>
42	3,5	3,5	4,5	<i>ЗНМ>ЗПМ=BM</i>
43	4	3,3	2,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
44	3,5	5	4,5	<i>ЗПМ>ЗНМ>BM</i>
45	3,5	4	2	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
46	2	2,3	1	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
47	1,5	4,6	1	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
48	3,5	3,3	2,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
49	4	5	1,5	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
50	4	4	2,5	<i>BM=ЗПМ>ЗНМ</i>
51	3	5	3	<i>ЗПМ>BM=ЗНМ</i>
52	4,5	4,5	2	<i>BM=ЗПМ>ЗНМ</i>
53	3,5	4,3	4	<i>ЗПМ>ЗНМ>BM</i>
Сума	161	207	163	
Середні	3,03	3,9	3,08	
Дисперсії	1,16	0,52	1,16	
Ствідхилення	1,07	0,72	1,07	

Таблиця А12

Узагальнені дані по тесту К.Замфір -А. Реана (ІІ група)

№ п\п	Показники за трьма типами мотивації (у балах)			
	Внутрішня мотивація BM	Зовнішня позитивна мотивація ЗПМ	Зовнішня негативна мотивація ЗНМ	Мотиваційний комплекс особистості
1	3,5	1,3	2,5	<i>BM>ЗНМ>ЗПМ</i>
2	4	5	1,5	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
3	4	4,6	2	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
4	2,5	4	3	<i>ЗПМ>ЗНМ>BM</i>
5	5	3,3	1	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
6	4,5	3,6	1	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
7	5	1,6	2,5	<i>BM>ЗНМ>ЗПМ</i>
8	3,5	3	3	<i>BM>ЗНМ=ЗПМ</i>
9	3	4,3	2	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
10	5	5	1,5	<i>BM=ЗПМ>ЗНМ</i>
11	2,5	4	1,5	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
12	5	5	2	<i>BM=ЗПМ>ЗНМ</i>
13	4,5	3,6	1	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
14	4	4,6	3,5	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
15	3	4	2,5	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
16	4	2,3	3	<i>BM>ЗНМ>ЗПМ</i>
17	5	3	4,5	<i>BM>ЗНМ>ЗПМ</i>
18	4,5	2,6	1,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
19	5	4	1	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
20	3,5	3,3	1,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
21	2,5	4,3	1	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
22	5	3	3,5	<i>BM>ЗНМ>ЗПМ</i>
23	4,5	2,6	1,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
24	4,5	3,3	5	<i>ЗНМ>BM>ЗПМ</i>
25	5	1,3	1,5	<i>BM>ЗНМ>ЗПМ</i>
26	4	4,3	3	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
27	3	2,6	2,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
28	5	4	4,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
29	2,5	3,6	4,5	<i>ЗНМ>ЗПМ>BM</i>
30	5	4,6	3,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>
31	4,5	5	3,5	<i>ЗПМ>BM>ЗНМ</i>
32	5	4	2,5	<i>BM>ЗПМ>ЗНМ</i>

33	3,5	4	4	ЗПМ=ЗНМ>ВМ
34	3,5	2	1,5	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
35	4	3,3	3	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
36	3	4	2,5	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
37	4	5	2	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
38	2,5	2,6	2	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
39	5	4,5	1,5	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
40	4,5	4,3	4	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
41	2	3	3	ЗПМ=ЗНМ>ВМ
42	1,5	3,6	2,5	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
43	3	3	1,5	ВМ=ЗПМ>ЗНМ
44	4,5	3,6	1	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
45	3	4	1	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
46	5	4	3,5	ВМ>ЗПМ>ЗНМ
47	3,5	5	2,5	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
48	4	5	2,5	ЗПМ>ВМ>ЗНМ
49	5	5	4	ВМ=ЗПМ>ЗНМ
Сума	193	180	120	
Середні	3,9	3,7	2,6	
Дисперсія	0,9	0,9	1,2	
Ст.відхилення	0,9	0,9	1,1	

Додаток Б

Таблиця Б1

Матриця кореляційних зв'язків перемінних І групи

	Креативність (Вишнякова)	Рішення професійних задач	СТИЛЬ МИСЛЕННЯ					Когнітивні показники		Особистісні показники			Мотиваційна сфера особистості		
			Синтетичний	Ідеалістичний	Прагматичний	Аналітичний	Реалістичний	Компетентність	Рівень розумового розвитку	Емпатія	Самооцінка	Комунікабельність	ВМ	ВІМ	ВНМ
Вербальна швидкість	0,231*	0,269*	0,229*	0,072	-0,041	0,197	-0,087	0,006	0,163	-0,172	0,271*	0,242*	0,275**	0,103	-0,116
Вербальна гнучкість	0,123	-0,191	0,149	0,164	-0,141	0,074	0,003	0,285*	0,293*	-0,121	0,389**	0,011	0,019	0,227*	0,055
Вербальна оригінальність	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Образна швидкість	0,230*	0,079	0,232*	-0,065	0,213	-0,026	0,001	0,097	0,239*	0,050	-0,092	-0,090	0,131	-0,001	0,084
Образна гнучкість	0,146	0,229*	0,269**	-0,248*	-0,187	0,236*	0,117	-0,132	-0,036	-0,065	-0,048	0,083	0,247*	-0,147	-0,240*
Образна оригінальність	0,241*	0,251*	0,112	-0,322**	0,031	-0,103	0,208	0,118	0,166	0,241*	-0,048	0,025	0,150	-0,002	-0,067
Образна розробленість	-0,160	0,049	0,158	0,149	-0,089	0,243*	-0,054	0,252*	0,175	0,120	0,035	0,211	0,243*	0,269*	-0,017
Загальний показник вербальної креативності	0,241*	0,213	0,216*	0,146	-0,079	0,089	-0,017	0,239*	0,294**	0,226	0,361**	0,281**	0,230*	0,147	0,104
Загальний показник невербальної креативності	0,271**	0,275**	0,277**	0,189	-0,008	-0,011	0,149	0,242*	0,292**	0,025	0,032	0,052	0,261*	0,165	0,086
Креативність (Вишнякова)	1	0,143	0,251**	0,074	0,138	0,071	0,024	0,355**	0,367***	0,231*	0,001	0,004	0,251*	0,189	-0,060

Таблиця Б2

Матриця кореляційних зв'язків перемінних тестів II групи

	Креативність (Вишнякова)	Рішення проф.задач	СТИЛЬ МИСЛЕННЯ					Когнітивні показники		Особистісні показники			Мотиваційна сфера особистості		
			Синтетичний	Ідеалістичний	Прагматичний	Аналітичний	Реалістичний	Компетентність	Рівень розумового розвитку	Емпатія	Самооцінка	комунікабельність	ВМ	ВПМ	ВНМ
Вербальна швидкість	0,234*	0,275*	0,281**	-0,229	-0,303**	0,239*	-0,025	-0,071	0,145	0,124	0,035	0,342**	0,239*	0,080	-0,281**
Вербальна гнучкість	0,356**	-0,106	0,349**	-0,309**	-0,299**	0,223	-0,122	0,139	0,344**	-0,016	0,310**	0,237*	0,053	0,290**	0,189
Вербальна оригінальність	-0,054	0,101	0,151	-0,072	-0,261*	0,046	0,174	0,241*	0,001	0,243*	0,008	-0,027	0,013	-0,039	0,008
Образна швидкість	0,276*	0,003	0,252*	0,055	0,170	-0,104	-0,306**	0,254*	0,341**	-0,046	0,050	0,102	0,122	0,139	-0,028
Образна гнучкість	0,364**	0,267*	0,068	-0,028	-0,106	0,326**	-0,052	0,299	0,095	0,014	0,036	0,031	0,236*	-0,194	-0,057
Образна оригінальність	0,253*	0,245*	0,016	-0,092	-0,150	0,095	-0,069	-0,121	0,321**	0,256*	0,253*	0,225	0,052	-0,114	0,185
Образна розробленість	0,022	0,058	0,255*	-0,065	-0,369**	0,126	0,130	0,267*	0,239*	0,264*	0,039	-0,121	0,276*	-0,062	0,186
Загальний показник вербальної креативності	0,301**	0,256*	0,346**	-0,317**	-0,377***	0,260*	-0,060	0,279*	0,291**	0,087	0,254*	0,261*	0,241*	0,239*	-0,249*
Загальний показник невербальної креативності	0,339**	0,287**	0,238*	-0,060	-0,175	0,184	-0,253*	0,297**	0,296**	0,097	0,110	0,234*	0,312**	-0,214	0,135
Креативність (Вишнякова)	1	0,248*	0,291**	0,192	-0,134	0,031	-0,121	0,293**	0,427***	0,318**	-0,032	0,271**	0,348**	-0,007	-0,159

Додаток В

Додаток В1

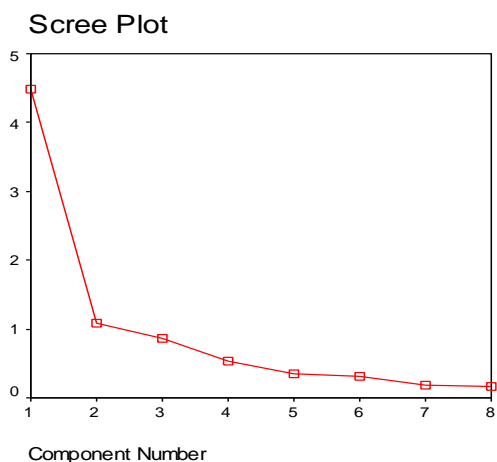


Рис. Графік особистісних значень (тест Н.Ф. Вишнякової)

Додаток В2

Статистична значущість факторів (тест Н. Вишнякової).

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
4,142	7	,763

Додаток В3.

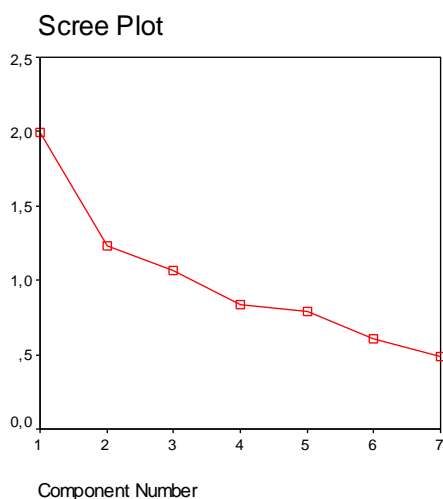


Рис. Графік особистісних значень (особистісні, мотиваційні, когнітивні тести)

Додаток В4

Статистична значущість факторів (когнітивні, особистісно- мотиваційні тести)

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
,719	3	,869

Визначення рівня психолого-педагогічної компетентності

Завдання по визначенню рівня готовності до вирішення професійних задач (за кожну правильну відповідь – 1 бал).

I. Конкретизувати (не менше 5 варіантів) класифікацію найбільш поширених проблем навчального закладу:

*проблеми, пов'язані з розумовим розвитком (погана пам'ять,...);

*проблеми поведінки (агресивність,...);

*емоційні та особистісні проблеми (тривожність,...);

*проблеми спілкування (замкнутість,...);

*неврологічні проблеми (підвищена втомлюваність,...)

II. Пояснити основні функціональні обов'язки:

*психолога-посередника;

*психолог-адвоката;

*психолога-друга;

*психолога-пожежника;

*психолога-дослідника;

*психолога-ерудита;

*психолог-теоретик;

*психолога-новатора;

* психолога-месії.

III. Співвіднести:

Підлітковий вік. а. світогляд та переконання.

Юнацький вік. б. неадекватна самооцінка.

в. самопізнання через порівняння себе з іншими.

г. самоаналіз.

д. напрямок на майбутнє.

е. потреба бути дорослим.

IV. Систематизувати конфлікти у педагогічній взаємодії з учнями молодшого шкільного віку (м.в), підліткового (п.в), старшого шкільного віку (с.в.):

Потреба у рівноправному спілкуванні з дорослими; інертність пізнавальної діяльності; ускладнення адаптації, невміння встановити позитивні контакти з однолітками; незгода з роллю учня, неадекватне засвоєння ролі дорослого; імпульсивні захисні реакції в зв'язку з приниженням власної самоповаги учня; осудження взаємних симпатій під приводом їх аморальності; непродумані зауваження з приводу зовнішнього вигляду; егоцентризм, невміння радіти успіхам інших; неприйняття лідерських позицій протилежної статі; консервативна форма організації навчального процесу; застосування педагогами виховних мір, прийомів, які не відповідають віковим особливостям; посилення статевої ідентифікації; слабка саморегуляція власних емоцій.

V. Підібрати синоніми:

Фобія –

Сугестія –

Фрустрація –

Депривація –

Девіантна поведінка -

Завдання для вирішення психолого-педагогічних задач.

1 бал - вирішення проблеми подано на життєвому, а не науковому рівні, стандартне, банальне.

2 бали – запропоновано декілька однотипних варіантів вирішення проблеми, що свідчить про швидкість (продуктивність) мислення. У відповідях присутня наукова термінологія.

3 бали - запропоновані різноманітні варіанти вирішення проблеми, що є показником гнучкості мислення, рекомендовані відповідні методики, сформульована проблемна ситуація, є консультативна гіпотеза.

4 бали - у запропонованих відповідях є елементи нестандартності, новизни, відступу від шаблону, що свідчить про оригінальність мислення.

5 балів - запропоновані відповіді мають практичну користь та можуть бути застосовані на практиці.

1. У учнів 3-го класу стали пропадати невеликі суми грошей. Спочатку вважали, що діти їх просто гублять, але вчителька підозрювала, що це робить Вітя, тому що декілька разів бачила його у роздягальні. Вітя - невеличкий, хворобливий хлопчик, не користується авторитетом у класі, не має друзів, живе тільки з матір'ю. Його інтелектуальні здібності відповідають віковій нормі, іноді він навіть може здивувати нестандартною відповіддю, що вражає метафоричною глибиною. З однолітками хлопець не конфліктує, але може їм тихо зробити зле (запачкати одяг, сховати зошит, підставити підніжку). Вчителька неодноразово говорила з Вітею, його матір'ю (жінкою, заклопотаною побутовими проблемами), але без прямих доказів змогла тільки викликати сльози у хлопця та обурення матері.
2. Батьки звернулися за допомогою – 14-річна дівчина стала «фанаткою» Діми Білана. Все їх життя перетворилося на суцільний жах: дівчина перестала вчитися, всі гроші витрачала на купівлю дисків та календарів з улюбленим співаком, постійно вимагала на це гроші. Коли співак приїхав у обласний центр з концертом, вона почала просити батьків повезти її туди. Але батькі (не дуже заможні люди) відмовили. І тоді дівчинка без дозволу взяла гроші та самостійно поїхала у друге місто.
3. Вчителі школи всіма можливими засобами уникають занять з психологом по підвищенню рівня їх психологічної компетентності.
4. Хлопець-підліток демонстративно не працював на уроці. Вчителька неодноразово робила йому зауваження. Учень не реагував. Тоді вчителька грубо образила його, а хлопець її ударив. Підліток виховується у звичайній, «благополучній» родині. До цього випадку подібної агресивності за ним не помічалось.

5. Учень виховується у заможній родині. Його батьки дуже допомагають школі, класу (роблять ремонти, купують наочні приладдя, посібники, підручники, організують свята, екскурсії). Хлопець вчиться нижче своїх здібностей, веде себе як дитина, якій багато дозволено. Одного разу вчитель початкової військової підготовки (людина похилого віку, шанований, сумлінний працівник, але часто конфліктує з хлопцями) поставив йому низький бал. Хлопець став просити, потім вимагати підвищити бал, але вчитель не погоджувався. І тоді учень зірвав з нього погони.