

М.В. САВРАСОВ

**КРЕАТИВНІСТЬ СУБ'ЄКТА  
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ:  
МЕТАКОГНІТИВНИЙ ПІДХІД**

Монографія

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ»**

**М.В. САВРАСОВ**

**КРЕАТИВНІСТЬ СУБ'ЄКТА  
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ: МЕТАКОГНІТИВНИЙ  
ПІДХІД**

**Слов'янськ – Тернопіль – 2021**

**УДК 159.923**  
**С 12**

**Рецензенти:**

**В.Г. Панок – доктор психологічних наук, професор**  
(Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України)

**В.М. Чернобровкін – доктор психологічних наук, професор**  
(Національний університет «Києво-Могилянська академія»)

**Н.О. Євдокимова – доктор психологічних наук, професор**  
(Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

*Рекомендовано до друку Вченою радою Державного вищого начального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»  
(Протокол № 4, 26.11.2020 року)*

**С 12**

**Саврасов М.В.**

Креативність суб'єкта навчально-професійної діяльності:  
метакогнітивний підхід. – Тернопіль, ЗУНУ, 2021. – 398 с.

**ISBN 978-966-654-641-1**

Монографія присвячена дослідженню креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності. В роботі подано теоретичний огляд проблеми креативності суб'єкта та її психічної регуляції, розкрито її психологічну структуру та зміст, здійснено спробу розгляду креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності з позицій метакогнітивного підходу. Розроблено комплекс психологічної діагностики регулятивної складової суб'єкта навчально-професійної діяльності, в тому числі пропонується авторська психодіагностична методика «Метакреативність». Систематизовано, описано та продемонстровано роль чинників психічної регуляції у становленні креативності людини у процесі діяльності.

Для викладачів, аспірантів, студентів гуманітарних спеціальностей.

**ISBN 978-966-654-641-1**

**УДК 159.923**

© М.В. Саврасов, 2021

© ЗУНУ, 2021

## **ЗМІСТ**

|                                                                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ВСТУП</b>                                                                                                                | <b>5</b>   |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕГУЛЯЦІЇ КРЕАТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b>           |            |
| 1.1. Суб'єкт навчально-професійної діяльності: феноменологія, структура, особливості                                        | 6          |
| 1.2. Креативність як сутнісна характеристика психологічного функціонування суб'єкта                                         | 30         |
| 1.3. Регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності: особливості, структура, чинники                                   | 51         |
| Список літератури до першого розділу                                                                                        | 87         |
| <b>РОЗДІЛ 2. МІКРОВІКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА КРЕАТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b>                          | <b>108</b> |
| 2.1. Організація емпіричного дослідження креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності та її регулятивних чинників | 108        |
| 2.2. Мікровікова динаміка показників креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності                                 | 135        |
| 2.3. Типологічний аналіз креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності                                             | 181        |
| Список літератури до другого розділу                                                                                        | 204        |
| <b>РОЗДІЛ 3. РЕГУЛЯТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ КРЕАТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b>                    | <b>206</b> |
| 3.1. Метакогнітивні регулятори креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.                                      | 206        |
| 3.2. Мотиваційні регулятори креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.                                         | 225        |
| 3.3. Вольові регулятори креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.                                             | 252        |

діяльності.

3.4. Емоційно-регуляторні механізми як чинник розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності. 277

Список літератури до третього розділу 318

**РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 322**

4.1. Теоретико-методологічні засади розвитку креативності у межах психологічного супроводу навчально-професійної діяльності студентів. 322

4.2. Характеристика програми психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності. 359

4.3. Перевірка ефективності програми психологічного супроводу креативності студентів 389

Список літератури до четвертого розділу 405

**ВИСНОВКИ 418**

## ВСТУП

Креативність як характеристика творчого функціонування людини завжди була і лишається однією із найпопулярніших та найцікавіших проблем в процесі гуманітарного пізнання людини і світу, тому знаходить своє місце практично у всіх філософських та психологічних теоріях та концепціях починаючи із античних часів до сьогодення. Разом з тим, психологічні чинники, що обумовлюють її становлення та розвиток, детермінують специфіку її прояву, досі лишаються недостатньо вивченими. У системі даних чинників креативності людини як суб'єкта діяльності, регулятивні чинники посідають одну із провідних ролей, забезпечуючи належний розподіл її психічної активності на різних рівнях та у різних видах діяльності.

Динамічна соціокультурна ситуація вимагає змін у змісті та формах провадження освітньої діяльності, метою якої була і залишається підготовка професійних, мобільних, конкурентоспроможних фахівців, що здатні приймати нетривіальні рішення у ситуації суб'єктивної проблемності, що характеризуються високим рівнем невизначеності та суттєвими обмеженнями у часі.

Актуальність розробки проблеми креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності з позицій метакогнітивного підходу обумовлена суто науковими інтересами, що полягають у класифікації, систематизації наявних психологічних підходів та теорій творчості; необхідністю розробки та обґрунтування концептуальної моделі креативності у структурі суб'єкта навчально-професійної діяльності, що враховує особливості її метакогнітивної детермінації, перш за все з боку психологічних чинників регулятивної природи. Якщо ж врахувати те, що метакогнітивна регуляція має велике значення в усвідомленні, детермінації та характеристиці різних видів та рівнів діяльності суб'єкта загалом, для забезпечення ефективності

такої діяльності, то стає логічним та зрозумілим фундаментальний характер даної проблеми у структурі сучасної психологічної науки.

Таким чином, актуальність даної теми обумовлена наступними об'єктивними протиріччями між:

- суттєвим прагненням суб'єкта підвищувати ефективність та результативність власної навчально-професійної діяльності та обмеженістю можливостей наявних в нього форм такої поведінки;

- суспільно-політичними вимогами до успішного студента та майбутнього фахівця та недостатнім рівнем самоусвідомлення та самокерування останнього, його низькою впевненістю у власних можливостях та усвідомленням їх психологічної специфіки;

- основними постулатами сучасної постнекласичної парадигми, що сконцентована переважно на системному дослідженні функціонування суб'єкта діяльності у сучасному соціогуманітарному пізнанні та недостатнім ступенем вивчення взаємодії регуляції навчально-професійної діяльності та креативності;

- дискретністю наукових відомостей з проблематики креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності та сучасними суспільними запитами психологічної діагностики та психологічного супроводу мета когнітивних форм психічної регуляції.

Постановка проблеми у такому ракурсі робить її актуальною як у теоретичному, так і в практичному аспектах, що й обумовило вибір предмету нашого дослідження.

# **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕГУЛЯЦІЇ КРЕАТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

## **1.1. Суб'єкт навчально-професійної діяльності: феноменологія, структура, особливості.**

Ще тридцять років тому у наявній на той час загальнонауковій парадигмі поняття суб'єкта виступало в якості твірної, наскрізної категорії, особливо у галузі філософії та психології. Так вважалося, що суб'єкт це «...істота, яка володіє свідомістю та волею, та спроможна діяти цілеспрямовано, тобто на основі образу предметного світу....це людина, що пізнає та перетворює оточуючий світ» [119, с. 360]. Фокус наукового пізнання при цьому був зосереджений переважно на джерелах активного перетворення суб'єктом оточуючого світу та суспільно-практичних передумовах його життя та діяльності. Актуальним на той час також виступало розуміння суб'єкта як результату та продукту суспільної діяльності людей, а критерієм повноцінності, досконалості суб'єкта вбачали ступінь реальності та практичну значимість зміни об'єкту (об'єктів) завдяки його активності в процесі праці [119, с. 361].

Дещо ширше розуміння суб'єкта було традиційним у перехідний період від радянської до пострадянської парадигми психологічної науки на протязі останнього десятиліття минулого століття. Під суб'єктом розумілося «...індивід, чи група як джерело пізнання та перетворення дійсності, носій активності» [121, с. 389]. При цьому зазначалася наявність широкого діапазону трактувань сенсу та змісту суб'єкта – від ідеалістичних концепцій до реально-практичного критерію суб'єкта, про який вже йшла мова вище.

У пострадянській зарубіжній теорії психології зустрічаємося із доволі розмитою смисловою та структурною палітрою дефініції «суб'єкт». Так, А.Л. Свенцицький зазначає, що суб'єкт «...1) людина або соціальна група як



джерело активності, що спрямована на зовнішній світ (об'єкт), включаючи його пізнання та перетворення; 2) людина як носій певних особистісних властивостей; 3) будь-який живий організм (людина або тварина), що виступає учасником (об'єктом психологічного дослідження); логічний підмет, предмет судження або дослідження» [133, с. 426].

Нарешті, у сучасній вітчизняній психологічній науці суб'єкт розглядається як «...конкретний індивід або соціальна спільнота, що володіє свідомістю, волею і здатна цілеспрямовано перетворювати дійсність і себе саму» [118, с. 347]. Зазначимо, що при цьому «...перетворення індивіда на суб'єкта відбувається через взаємодію із іншими людьми, у спільній діяльності» [118, с. 348]. Зазначається, що у філогенетичному аспекті суб'єкт виступає продуктом історичного розвитку, що детермінований діяльністю людей; а в онтогенетичному ракурсі дитина перетворюється на суб'єкта пізнання та діяльності в процесі взаємодії із дорослими, предметно-маніпулятивних дій, в процесі функціонування мови та мовлення, логічного мислення, дотримання моральних норм та певних імперативних взірців поведінки тощо.

С.Л. Рубінштейн вбачав основною задачею філософії як науки, особливо у її онтогенетичному розрізі «...розкриття суб'єктів різних форм, способів існування, різних форм руху» [125, с. 275]. Дана філософська максима підкреслює значення категорії суб'єкта, як втілення, уособлення основних напрямків досліджень у тогочасній онтології, включаючи проблему походження суб'єкту, особливості та закономірності його функціонування, рушійні сили його розвитку та закономірності взаємодії суб'єкту (суб'єктів) різної природи із оточуючим світом.

Аналізуючи філософські підвалини постмодернізму та їх значення у подальшому розвитку прикладної психотерапії, А. Blatner зазначає, що суб'єктивний досвід, як один з параметрів існування та повноцінного функціонування суб'єкта виступає в якості загальнонаукового та методологічного критерію істинності; оскільки абсолютна істинність

вбачається недосяжною, мрійливою та відірваною від реальності, суб'єкт починає вбачати головну цінність свого буття у творчості [172].

Здійснений L. Myers ґрунтовний аналіз робіт яскравих представників символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Дж. Мід) свідчить про визнання ними виняткового значення інтерпретованого суб'єктом зворотнього зв'язку, що отримується ним в процесі спілкування з оточуючими, в якості основного джерела знань щодо власного «Я», що призводить до поступового формування на базі певної соціальної ідеї або системи ідей, що фігурують у комунікаційному процесі індивіда, соціальної самості, як переосмисленої, переструктурованої своєї власної системи поглядів на самого себе в очах оточуючої соціальної дійсності [202]; в такому розрізі категорія «суб'єкт» редагується та навіть редукується до суми психічних реакцій людини на вчинки або висловлення інших людей.

У роботах відомого психолога В.В. Давидова, який стояв у витоків класичної теорії розвивального навчання, в процесі аналізу змісту та функцій категорії суб'єкта у педагогічній психології та педагогіці йдеться про те, що остаточна мета формування суб'єкту навчання виступає запорукою, необхідною і достатньою умовою того, щоб навчання насправді було розвивальним [41, с. 190]. С.І. Дьяков, узагальнюючи основні творчі надбання своїх попередників та підсумовуючи власний доробок у педагогічній царині дослідження суб'єкта приходить до висновків про те, що доволі розповсюдженим у суміжних науках є використання психологічної теорії внутрішнього світу особистості, крім того широкої популярності набуває розуміння особистості з позиції системи, що схильна до саморозвитку [48], що загалом перетворює та об'єднує педагогічні пошуки у даній царині у концепцію суб'єктно-орієнтованої педагогіки, як інноваційної галузі перш за все дидактики.

К.А. Абульханова доречно зауважувала, що перехід до вживання поняття «суб'єкт» у психологічній теорії та методології являв собою перехід психології у розумінні її основного предмету до власне психіки, до її

реальної передумови в онтологічному розумінні (індивіда та особистості в процесі вирішення суперечностей життєвої та діяльнісної природи), оскільки до цього можна було вважати психологічну теорію суто гносеологічно детермінованою [1]. У розумінні А.В. Брушлинського, під суб'єктом перш за все доцільно розуміти «... людину на вищому рівні діяльності, спілкування, цілісності, автономності», причому далі автор підкреслює постійне прагнення суб'єкта до саморозвитку на всіх етапах життєвого шляху, в тому числі завдяки професійному (трудоваму) аспекту свого існування, а саме «... ясно, людина як суб'єкт розвивається усе життя на основі свого досвіду (насамперед, професійного)» [18, с. 22].

Принагідно додамо, що для А.В. Брушлинського, як класика психологічної думки та засновника низки сучасних напрямків у психологічній науці та практиці, у термінологічному плані суб'єкт являв собою найвищий рівень наукового розгляду феномену людини, а також «...найбільш широке поняття людини...» [18, с. 23]. На думку автора, проблема суб'єкта може бути повноцінно, системно та послідовно розглянута лише на методологічній основі суб'єктно-діяльнісного підходу.

З точки зору В.О. Татенка, феномен суб'єкта проявляє себе у просторі психічного в якості певного суб'єктного ядра, тобто людина виступаючи від народження як індивід, може поступово зростати до особистісного та індивідуальнісного рівня функціонування лише виявляючи себе в якості суб'єкта життєвої позиції, тобто проявляючи себе носієм психічної активності у змістовому, структурно-функціональному та генетичному сенсі [143]. Як зазначають В.О. Роменець та І.П. Маноха, лише проходячи етапи пізнання самого себе, самовдосконалення та творіння власного життя людина набуває здатність свідомо керувати собою та своїм життям, аналізуючи динаміку життєвих ситуацій; тобто з онтопсихологічної точки зору основним критерієм оцінки рівня розвитку людини як суб'єкта виступає «...здатність та внутрішнє прагнення до вияву вчинкової активності життєтворення», під вчинком як психологічною дефініцією автори тут

розуміють «...живий осередок , який цілком вбирає в себе усі суттєві сторони психічного...а сама людина прагне утвердитись у ролі його суб'єкта» [124, с. 36].

З точки зору видного представника когнітивної психології Дж. Келлі факти та події людського життя формують людський досвід, який, інтегруючись у свідомість людини, формує певну систему знань та їх суб'єктивних інтерпретацій. Автор підкреслює, що свої, власні когнітивні інтерпретації внутрішнього світу переживань та зовнішнього світу практичних подій знаменує собою особистісну концепцію «Я» людини та оточуючого світу, впливаючи при цьому на прояви людини як суб'єкта, яка одночасно керує своїми семантичними конструкціями, що орієнтовані на майбутнє, певним чином прогножуючи його події [66, с. 245]. Аналізуючи роль активності, як свідомого та самостійного прояву особистості, та рушійної сили її розвитку, Ф.Франселла та Д. Баністер цитуючи роботи В.М. М'ясищева відмічають, що «...розвиток особистості, у якому би напрямі він не йшов, це не те, що з особистістю трапляється, особистість – це суб'єкт власного розвитку» [152, с. 15].

Розробляючи питання активності особистості в процесі життєдіяльності, Б.Г. Ананьєв підкреслював, що значну роль відіграють конкретні життєві обставини, в яких ця активність проявляється, а саме «...означення особистості як суб'єкта праці, спілкування та пізнання, що детермінований конкретно-історичними умовами життя суспільства, створює передумови для більш об'єктивного їх розгляду у системі наук про людини та у психології зокрема» [7, с. 71-72]. Як бачимо, суб'єкт розглядається як методологічно виважена категорія наукового психологічного пізнання, що фактично детермінує подальший розвиток теорії особистості та її наукову структуру й напрямки, в тому числі у суміжних з психологією науках. У розумінні С.І. Дьякова у сучасній вітчизняній психологічній традиції під суб'єктом як психічною реальністю розуміється швидше певний носій психічної активності у процесі пізнання та діяльності, яка (активність)

спрямована на певний об'єкт, і саме суб'єктом позначається сутність людини, її зміст, на відміну від особистості, як форми прояву суб'єкта [48].

У системі поглядів відомого представника теорії та методології психологічної науки радянської доби Б.Ф. Ломова, суб'єкт являє собою певний реально існуючий індивід, якому належить визначене місце у загальній ієрархії явищ матеріального світу та який існує у чіткій відповідності до об'єктивних законів буття (його невід'ємними, характерними атрибутами виступають психіка та свідомість), на відміну від нематеріальної, безтілесної сутності тощо [87, с. 144].

Аналізуючи розмаїття наявних характеристик суб'єкта у психології та у суміжних галузях наукового знання, М.В. Агулов перш за все виділяє та систематизує такі основні параметри людини як суб'єкта діяльності: здатність до перетворення вже існуючих та створення принципово нових об'єктів матеріальної та нематеріальної культури; спроможність до усвідомленого, самостійного, превентивного, ієрархізованого цілеутворення на різних етапах та у різних ситуаціях життєдіяльності; досконале володіння широким арсеналом необхідних вмінь, прийомів, засобів та інструментів діяльності, адекватних наявним завданням та принципам їх виконання; усвідомлення своєї значущості в очах оточуючих, наявність почуття відповідальності за ефективність та результативність власної діяльності, розвинена здатність до етично- та естетично виваженої поведінки у ситуаціях як біологічної, так і соціальної активності, які до того ж характеризуються високою мірою невизначеності та значним ступенем свободи вибору, наявність прагнення до визначення, з певним обґрунтуванням власного вибору для самого себе; спроможність проявляти розвинену рефлексію, усвідомлене її позиціонування в якості необхідного поведінкового та діяльнісного регулятора, згідно із наявними прагненнями та усвідомленими цілями, що між тим існують та реалізуються у певному діапазоні власної свободи-несвободи; вмотивована здатність людини до діяльнісної та поведінкової інтеграції, що включає зокрема активний особистісний початок

у всіх вищезазначених ситуаціях та обставинах; вмотивована здатність, що розглядається як поєднання здібностей та прагнення до активної, критичної та систематичної рефлексії, що сприяє до того ж прогнозуванню, антиципації наслідків власної поведінки, результатів власної діяльності та результативності соціальної взаємодії тощо [4, с. 15-16].

Набуття дефініцією «суб'єкт» статусу категорії у психологічній теорії та методології та формування на даній основі суб'єктно-діяльнісної дослідницької парадигми обумовило, на думку В.О. Татенка, необхідність наукового розгляду суб'єкта вже в якості інтегруючого регулятивного центру внутрішнього світу людини, що повинен володіти властивостями самодостатності та самопричинності, які і свою чергу вже виступають необхідними критеріями предмету психології на сучасному етапі її розвитку як науки [144, с. 44]. Зрештою, В.І. Слободчиков та Н.О. Ісаєва доводять, що психічна реальність, що може за певних умов виступати як ядро всієї сучасної психологічної проблематики, як особливий вид реальності, втілюється у саме суб'єкті, який, відповідно, виступає її носієм. На думку авторів, вся повнота психічної реальності, носієм якої є суб'єкт, виступає першоосновою здібностей людини до формування «...практичного відношення до власного життя, до самого себе» [137, с. 30], а все що не підпадає під дію даного критерію, стає об'єктною сутністю.

Соціально-економічні реалії сучасної української держави вимагають від членів суспільства вмінь та навичок проявляти себе у різних сферах життєдіяльності, досягаючи при цьому високих результатів. Сучасне студентство знаходиться в авангарді суспільного життя, а отже змушене поєднувати навчання із певною трудовою діяльністю. Якщо фах навчання та трудової діяльності співпадають, доречно вести мову про навчально-професійну діяльність. Якщо ще десятиліття тому навчально-професійна діяльність виступала певною теоретико-методологічною абстракцією, то зараз вона стала повсякденням для тисяч українських студентів, незалежно від спеціальності, географічної локації та інших особливостей. При чому,

заради досягнення певних успіхів в процесі навчально-професійної діяльності вони мають виступати суб'єктами як навчальної, так і професійної діяльності, тобто демонструвати високу активність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність та креативність.

Пристаючи до аналізу питання навчально-професійної діяльності як специфічного синтезу основних видів діяльності людини, зауважимо, що в цілому під діяльністю розуміють «...таку активність суб'єкта, що спрямована на взаємодію із оточуючим середовищем, з метою задоволення власних потреб» [118, с. 107]. До того ж вважається, що окрім предметності, іншою суттєвою змістовою характеристикою діяльності виступає суб'єктність, яка являє собою залежність характеристик психічного образу як такого, від основних характеристик минулого досвіду людини, потреб, цілей, мотивів та установок, які в своїй постійній системній взаємодії мають визначати спрямованість та вибірковість людської діяльності тощо. При цьому для навчальної діяльності, або для навчання як специфічного виду діяльності «...головною метою є ...засвоєння знань, навичок та вмінь та підготовка до майбутньої професійної діяльності», а професійна діяльність, або праця як вид діяльності «...створює матеріальні та духовні цінності для задоволення особистих і суспільних потреб» [118, с. 107].

В той же час, А.Л. Свенцицький підкреслює, що зміст діяльності людини неодмінно передбачає «...цілеспрямований вплив на оточуючий світ в інтересах людини, що включає в себе як внутрішню (психічну) так і зовнішню (фізичну) форми активності людини» [133, с. 112]. Розкриваючи психологічний зміст та особливості будови людської діяльності, він додає, що «...структуру самої діяльності окрім глибоко усвідомлюваної мети також складають засоби її досягнення, результат та сам процес діяльності» [133, с. 113].

К.І. Фоменко, досліджуючи губристичну мотивацію суб'єкта діяльності, зазначає, що нагальною є необхідність розмежування категорії діяльності на реальне практичне втілення та безпосереднє здійснення її

завдяки активності суб'єкта; на думку авторки, таке розуміння діяльності відповідає сучасному стану розвитку психологічної науки та практики та вбачає діяльність як своєрідний складний синтез суб'єктивного та об'єктивного, довільності та вимушеності, а функції суб'єкта діяльності в такому випадку проявляються у розв'язанні протиріч між функціонально-обумовленими характеристиками провідної діяльності та власними можливостями людини, в тому числі в процесі навчальної, навчально-професійної та професійної трудової діяльності [150, с. 9].

Сфера професійного функціонування особистості, або професійна сфера особистості, за твердженням І.П.Манохи, є складною за змістом внаслідок того, що вбирає в себе елементи різних рівнів буття людини, а її структурний та якісний параметри уособлюють рівень зрілості людини як біологічної істоти, рівень соціальної зрілості людини як особистості та перспективний план подальшого розгортання людської індивідуальності, як інтегральної характеристики її психологічної своєрідності [91]. На думку дослідниці, потенціал професійного становлення, або професійний потенціал особистості визначається набуттям людиною професійно обумовлених засобів пізнання оточуючої дійсності у її розмаїтті, засобами розуміння, оволодіння, в кінцевому варіанті перетворення оточуючого світу речей, інших людей та усієї повноти свого власного «Я». Авторка додатково виділяє три основні рівні оволодіння людиною професійною діяльністю, а саме організуючий, реалізуючий та експериментальний рівні із притаманними кожному з них психологічними характеристиками продуктивності та компетентності їх суб'єкта.

У звичній для нас системі сучасних понять, що характеризують систему вищої освіти, в якій власне і відбувається становлення людини як суб'єкта навчально-професійної діяльності, пріоритетним завданням, на думку Л.В. Долинської, слід вважати формування потреби виходити за межі безпосередньо наданих у стінах вишу знань, актуалізацію власного розвитку, самовдосконалення, самоосвіти, вихід на новий рівень особистісного



розвитку, який є достатнім для того, аби майбутній фахівець міг творчо ставитися до подальшої професійної діяльності, зокрема педагогічної тощо [43].

Як вважає Н.М. Фалько, саме таке розуміння завдань освіти у ВНЗ, де власне і розгортаються необхідні передумови навчально-професійної діяльності, дозволяє з психологічної точки зору бачити у структурі професіоналізму не тільки певну систему знань, вмінь та навичок із комплексом необхідних соціально- та професійно значимих характеристик цілісної особистості майбутнього фахівця, але й надзвичайно складне, ієрархізоване та розгалужене поєднання професійно-моральних якостей та станів особистості, що уможлиблюють подальші гідні результати у професійній діяльності в тому числі [148, с. 33-34]. Авторка підкреслює, що різносторонній теоретичний аналіз проблеми професійного становлення особистості у його психологічному розумінні дозволяє стверджувати, що даний концепт може бути розглянутий у двох напрямках: спираючись на схему процесу професійного становлення (представлена впорядкована послідовність стадій, ступенів та рівнів) та за структурою діяльності, в якій має місце процес становлення (сукупність одиниць діяльності, її способів, засобів, впорядкованість яких є швидше доцільно детермінованою) [148, с. 37].

У дослідженнях В.Г. Панка та Л.І. Уманець розглядається та описується, оптимальна, на думку авторів, система підготовки, відбору та атестації кадрів, з опором на яку, звичайно враховуючи певні мінімальні початкові вимоги, можливим вбачається створення необхідних умов самоідентифікації студента вишу як майбутнього фахівця в певній галузі подальшої професійної діяльності. Сутнісними змістовими та структурними особливостями професійної самоідентифікації автори вважають визначений рівень оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, що створює підґрунтя для подальшої самодіагностики, самопізнання, вживання по відношенню до себе певних специфічних професійних вимог, поступову

генерацію можливості вибору якомога оптимальніших з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента як майбутнього фахівця засобів, інструментів та методів подальшої професійної діяльності тощо [110].

Цілком природньо, що цей складний, багатоступеневий процес вимагає постійного спеціально розробленого та ретельно організованого моніторингу та контролю, з використанням зокрема психолого-діагностичного інструментарію з метою визначення структури та рівня розвитку особистісно-професійних якостей фахівця. Досліджуючи особливості організації та провадження навчального процесу у ВНЗ в якості чинників формування професійно-значущих якостей майбутнього фахівця, С.Д. Максименко та О.М. Пелех підкреслюють, що вишівська психологічна діагностика повинна мати на меті визначення, вимірювання та подальший аналіз особистісних якостей майбутнього фахівця на предмет подальшого розв'язання деяких практичних завдань, що передбачають необхідну корекційну та розвивальну роботу та підвищення ефективності організації процесу формування фахівця [89].

Як вважає В.А. Татенко, на момент досягнення повноліття людина потенційно спроможна до самостійного та свідомого життєвого цілепокладання, вільного вибору засобів їх досягнення, прийняття важливих й відповідальних доленосних рішень, співставляти досягнутий в ході цього процесу результат із бажаним та фіксувати його у структурі індивідуального досвіду; у центрі авторської концепції зрілої суб'єктності лежить екзистенційне переживання незворотності своєї власної повної відповідальності за самоздійснення та власні вчинки [143].

Дослідження В.Т. Кудрявцева та Г.К. Урзалієвої свідчить про можливість охарактеризувати суб'єкта як сутність описуючи усі види його активності через префікс «-само», це перш за все такі його характеристики, як самосвідомість, що при певному розвитку має досягати рівня рефлексії,

самостійність, й головне - готовність, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку [79, с. 17].

Як стверджує Р. Негге, суб'єкту властивий певний вияв свободи, незалежності, спроможність ухилятися від впливу соціального оточення, в тому числі свобода вибору поведінкових паттернів, вибірковість між певними стимулами рівноцінної привабливості, ігнорування відволікаючих та спокушаючих стимулів та спроможність проявляти гнучкість, надаючи перевагу керівним поведінковим принципам, взагалі, на думку автора, «...людина є досконалим суб'єктом по відношенню до певної категорії дій, якщо є тенденція діяти, і тенденція утримуватися від дій в її владі» [185].

Аналізуючи динаміку феноменології суб'єкта від модерністського до постмодерністського філософського дискурсу, О.М. Ільїн зазначає, що багатоконтекстний погляд на суб'єкт як на цілісну та самоусвідомлену сутність поступово стає більш моністичним, а суб'єкт розщеплюється як такий із його суттєвими властивостями та ознаками і йому приписуються характеристики неусвідомленості та екстерналізму тощо [60].

Для постнекласичної парадигми, на думку К. Уїлбера, властиве розуміння того, що суб'єкт формує уявлення про оточуючий світ користуючись скоріше не фактами об'єктивної реальності в їх первинному стані, а спираючись на власний досвід, власну «історію», перебіг світоглядів, їх динаміку, що в кінцевому підсумку сприяє трансформації характеристик світу як такого [146]. Як підкреслює С.В. Данько, у такому розумінні стають неактуальними границі суб'єкта як активної сторони процесу пізнання та об'єкта, що він познає, більш того, може мати місце їх взаємопроникнення та взаємовключення, та привнесення до об'єкту пізнання його суб'єктом певних поглядів на нього, що є характерними до світоглядної реальності, в якій існує суб'єкт; крім того, остаточна незалежність суб'єкта від об'єкта в такій парадигмі унеможливорює існування першого [40].

З точки зору видатного представника структуралізму М. Фуко понятійним еквівалентом суб'єкту у термінах, типових для структуралізму, є

«...змінна та складна функція дискурсу» [154]. Аналізуючи філософський зміст та походження суб'єкту у більш пізніх працях М. Фуко, О.М. Ільїн відмічав, що для структуралізму типовим було розуміння суб'єкту як певного втілення фіксованої ідеологічної позиції, що фактично нав'язується йому суспільством, тобто виступає як безвільна та предикативна істота, і лише пізніше починається поступовий відхід від даної позиції на користь наділення суб'єкта певною автономією, тобто мала місце певна редукція постмодерністського нігілізму у його традиційному розумінні [60].

На думку В.О. Олефіра, ґрунтовний філософський доробок стосовно категорії суб'єкту створює належні підстави для розгляду такої його характеристики як суб'єктність з позицій постійного перетворюючого руху та саморозвитку, а філософські ідеї суб'єкта слугують першоосновою подальших досліджень суб'єкта діяльності в предметному полі психологічної теорії та практики [160].

У психології фундатором використання поняття суб'єкта виступає Г.І. Челпанов, який розумів його як уособлення активного початку та зв'язності проявів сутності психіки людини, а саме «...навіть опис такого процесу, як, наприклад, судження, уже передбачає допущення будь-якого суб'єкта, який є активним у власному розумінні слова» [162, с. 325]; отже у розумінні автора суб'єкт являє собою перш за все першопричину, першоджерело буття людини у духовному сенсі, яке, водночас, об'єднує витoki психологічних якостей людини, інтегруючи психічні процеси (в тому числі пізнавальні) і свідомість людини.

У розумінні Д.Н. Узнадзе та інших представників грузинської психологічної школи – розробників психології установки, цілісність вбачається важливою характеристикою суб'єкта, а в решті характеристик вони фактично прирівнюють його до особистості, а умовою реалізації людини як суб'єкта стає те, що за умови «...виникнення труднощів та затримок у діяльності активується здатність до об'єктивації» [145, с. 91-92]. У структурі сучасних вітчизняних психологічних досліджень, фігурує чітка

феноменологічна та термінологічна різниця між особистістю та суб'єктом, так О.О. Сергієнко вважає, що поняття особистості скоріше уособлює зміст внутрішнього світу людини, а суб'єкт являє собою його реалізацію у певних життєвих обставинах та за певних умов [136].

Розмежовуючи поняття особистості та суб'єкта, О.Г. Асмолов вбачає сутнісну особливість суб'єкта у своєрідній активності, що спрямована на перетворення нормативності зовні і в собі як результаті особистісної реалізації, а в такому розумінні суб'єктність буде вбачатися як характеристика вищого рівня розвитку особистості [12]. Аналізуючи структуру індивідуальності як психологічної характеристики людини, В.І. Моросанова відмічає дві суттєві, відмінні одна від одної сторони індивідуальності людини – особистість та суб'єкт, які в той же час формують внутрішній простір суб'єкту, який згодом знаходить свій поведінковий вплив через так звані суб'єктні змінні, визначаючи параметри саморегуляції людини та динаміку досягнення цілей. Своєрідною спробою співвіднесення психологічного змісту понять «особистість» та «суб'єкт» є означення особистості через узагальнене поняття суб'єкту, а саме «... суб'єкта співвіднесення різних модусів людського існування, деякий мігруючий центр зав'язування смислових вузлів у неосяжному просторі морфогенетичного розвою потенціалу буття» [100].

Л.І. Анцифоровою поняття суб'єкту розглядається з позицій здатності людини, її готовності покласти початок певного роду взаємодії зі світом, а саме «...здатність людини бути початком ініціювання, першопричиною своїх взаємодій зі світом, суспільством; бути творцем свого життя; створювати умови свого розвитку; долати деформації власної особистості тощо» [9]. Вже набагато пізніше авторка уточнює, що суб'єкт між тим знаходить свій прояв як властивість, якість особистості, та характеризується довільної і свідомої активності [10].

У розумінні Д.М. Завалішиної суб'єкт трактується як особлива якість особистості, а його психологічна структура детермінована специфікою

певного виду активності, перш за все праці, професійної трудової діяльності, кінцевою метою якої є перетворення оточуючої дійсності як такої [52]. У дослідженнях Н.Є Харламенкової суб'єкт діяльності виступає як основний різновид прояву особистості у життєвому та розвивальному сенсі, у вигляді незалежного самостійного життєвого джерела; причому призначенням цього різновиду особистісної реалізації виступає вмотивована здібність до свідомої регуляції поведінки в ході доцільної діяльності [155].

Що стосується психологічної характеристики суб'єкта, то вона є доволі розмитою, та мають місце численні спроби багатьох сучасних дослідників певним чином її систематизувати та класифікувати. Так, А.М. Неверов схиляється до того, що головною характеристикою суб'єкта виступає власна цільова детермінація, що базується на спробах відшукування сенсу існування, його призначення, а динаміка відповідальності людини лежить в основі принципового механізму взаємодії мети та функції існування [103].

Аналізуючи структуру суб'єкта, а особливо такі його компоненти як самооцінка, самосвідомість та самопізнання, А.І. Ліпкіна виокремлює їх важливу роль у формування взаємин людини із оточуючою дійсністю, в тому числі із іншими людьми. На думку дослідниці вищенаведені якості, що характеризують самовтілення та самоствалення людини, лежать в основі таких важливих показників як критичність розуму, самостійність, схильність до планування власного майбутнього на віддалену перспективу, провадження ефективної взаємодії з оточуючими, в тому числі в процесі певної діяльності [84].

У своїх дослідженнях, присвячених мотивації вибору майбутньої професії, Є.М. Павлютенков виділив низку показників, що характеризують різні сторони особистісного функціонування та до того ж детермінують професійне самовизначення, а саме: об'єктивна дійсність, умови діяльності, рівень суспільної культури, групова свідомість та поведінкові паттерни; історія розвитку індивіда, його власний досвід; тенденція суспільного розвитку, особистісні цілі тощо [109].

Як вважають М.І. Д'яченко та Л. О. Кандибович, провідними та системоутворюючими у формуванні професійної спрямованості майбутніх фахівців на етапі їх навчання у ВНЗ виступають показники позитивного ставлення до майбутньої професії, розвиток спеціальних (професійно значущих) здібностей, формування інтересів та схильностей до обраної професії, постійне прагнення до підвищення власної кваліфікації та рівня професійної майстерності після закінчення ВНЗ, вдовolenня власних матеріальних та духовних потреб засобами професійної діяльності, постійного та безперервного задіяння у професійній діяльності за обраним її видом, розвинення професійних ідеалів, поглядів та переконань, престижу професії у власних очах як майбутнього фахівця [49].

На думку О.М. Борисової лише у діяльності може відбуватися повноцінне формування особистості, утворення її індивідуальності, системи оціночних ставлень до оточуючого світу, суспільних утворень, зрештою, самого себе; отже основними чинниками становлення та подальшого розвитку професійної майстерності фахівця виступає перш за все позитивна професійна мотивація, що складається в тому внаслідок методично обґрунтованого навчально-виховного середовища у ВНЗ [17].

У своєму дослідженні К. Штарке виділяє низку чинників оволодіння майбутньою професійною діяльністю, а саме: ставлення до навчання, відношення до майбутньої професії, співвідношення між уявленнями про процес навчання та реаліями, особиста комунікабельність та вміння встановлювати продуктивні контакти з оточуючими, системність навчальної активності, робота студента над індивідуальним стилем майбутньої професійної діяльності, самостійність у оволодінні профільними спеціальними навчальними дисциплінами [166].

Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні Н.М. Фалько, професійна соціалізація як провідний чинник оволодіння майбутньою професійною діяльністю в процесі професійної підготовки у ВНЗ, полягає у саморозвитку та самореалізації майбутнього фахівця та відтворення ним на

необхідному рівні професійної культури, що взаємодіючи із професійно важливими знаннями, вміннями та досвідом застосування творчого підходу у професійній сфері вбирає в себе систему норм професійно прийнятої поведінки та професійно обумовлених взаємин із оточуючими людьми, визначену систему цінностей, що найбільш притаманні специфіці та суспільному сенсу конкретної професії [148].

Що стосується динаміки та стадій перебігу становлення та розвитку особистості у професійній сфері, Л.К. Івановою розглянуто та описано такі основні етапи: формування професійних намірів, професійна підготовка та професіоналізація (професійний старт та професійна адаптація, засвоєння особливостей та закономірностей професії, професійне самовизначення) ступінь повноти особистісно-професійної реалізації людини в процесі професійної діяльності [57]. Натомість, А.А. Бодальов та І.А. Володарська відмічають у становленні студента як суб'єкта професійної діяльності необхідність інтеріоризації (переведення із зовнішнього у внутрішньоособистісний план професійних норм та принципів як регуляторів поведінки), формування низки ціннісних орієнтацій та складових суб'єктної позиції людини як майбутнього фахівця, системи її поглядів, інтересів, цінностей та настанов стосовно власного професійного становлення та особистісного функціонування [15].

С.Б. Єлкановим описана поетапна система професійної підготовки майбутніх фахівців, що спирається на закономірності засвоєння людиною знань, вмінь та навичок, а основним механізмом якої виступає суб'єкт-суб'єктний контакт між викладачем та студентом- майбутнім фахівцем у ході процесу професійної підготовки, що неодмінно повинно сприяти найповнішій реалізації особистісних потреб та інтересів усіх без виключення учасників даного процесу. Дана система включає наступні етапи: етап отримання необхідної повноти інформації про професійні вміння, їх змістові та структурні особливості, шляхи, методи та засоби опанування ними; етап активізації власного професійного досвіду; етап аналізу практичних дій



професійної спрямованості; етап відпрацювання та закріплення раніше придбаних знань, вмінь та навичок професійного характеру [50].

Авторська концепція активного соціально-психологічного навчання Т.С. Яценко, яка широко описана та розгорнуто використовується у системі вітчизняної вищої та професійної освіти, передбачає обумовленість процесу самовдосконалення, його ефективності та продуктивності, не стільки освітнім ступенем або спеціальністю (спеціалізацією) конкретного студента, скільки індивідуально-психологічними та особистісними властивостями студента та рівнем його активності як у ході навчально-виховного процесу у виші, так і поза ним [170].

Що стосується процедур оптимізації, інтенсифікації та змістового наповнення процесу особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців із вищою освітою, то їх психологічна сутність, на думку Є.Є. Фальової полягає у реалізації інтегральної дидактичної системи, що включає як фундаментальні, теоретико-методологічні засади, так і формування конкретних практичних професійно значущих вмінь та навичок, що своїм цілеспрямованим, системним впливом сприяють повноцінному психологічному функціонуванню, самовдосконаленню, самокорекції, самопізнанню, самоусвідомленню та саморозвитку студентів як майбутніх фахівців (за умови врахування низки необхідних психологічних умов, про які вже йшла мова вище) [149].

Аналізуючи психологічні передумови професійного становлення студента як майбутнього фахівця, Т.О. Гальцева зосереджується на наступних змістових особливостях даного процесу: пожвавлення професійної мотивації, присутність у структурі свідомості студента актуальної моделі майбутнього професії, внутрішнє сприйняття та схвалення професійних вимог, адекватне оцінювання студентом своїх особистісних властивостей, схильностей, здібностей, позитивне сприйняття себе як суб'єкту у сфері майбутньої професії, оволодіння різноманітними засобами спілкування, в

тому числі у особистісно-професійній сфері, накопичення досвіду успішної реалізації професійних завдань та втілення професійних цілей [311].

О.К. Осницьким самотійність студента у навчальній діяльності вбачається як важливий регуляторний чинник його подальшого професійного становлення, особистісно-професійної самореалізації тощо. Автором до того ж пропонується певний алгоритм формування навичок самотійної діяльності студентів у процесі навчання, що включає у себе декілька етапів [107]. Так, на першому етапі в процесі передачі студентам знань, формування у них вмінь та навичок, відбувається усвідомлення ними позитивних сторін майбутньої професії, професійно-етичної відповідальності, готовність приймати на себе відповідальність за наслідки професійних рішень та дій, в тому числі за долі інших людей, яких це безпосередньо стосується. На другому етапі, в основу якого покладено полісуб'єктний підхід, відбувається гармонійна суб'єкт-суб'єктна співпраця учасників навчально-виховного процесу вишу, кінцевими цілями якої є гармонійний розвиток особистості студента, його творча спрямованість, емоційне піднесення внаслідок власного особистісно-професійного зростання; варто підкреслити, що роль модератора, організатора та регулятора у даному процесі, як і у попередньому виконує викладач. На третьому, заключному етапі формування самотійності студента як майбутнього фахівця, відбувається перехід останнього на принципово новий рівень навчально-професійної активності, що передбачає поступове регулювання ним власної діяльності, її самоорганізації та самореалізації, визначення її структури, компонентів, форм та методів досягнення актуальних цілей тощо.

Грунтовна спроба узагальнення наявних у науковому обігу характеристик суб'єкту, що правда у вигляді системи його універсальних атрибутів (атрибуцій) належить В.О. Олефіру, а саме: активність, цілісність, інтегративність, креативність, рефлексивність, свобода вибору, автономність-незалежність, власна детермінація, спроможність до самоорганізації, сприйняття себе та інших як суб'єктів. Автор виділяє в якості провідної,

інтегративної, системоутворюючої характеристики суб'єкта – суб'єктність, що втілюється у самосвідомості, самопізнанні, самовідношенні, оціночних судженнях щодо власної життєспроможності, пристосованості до життєвих умов та схильності до саморозвитку, нарощення власних можливостей у певних обставинах, яким притаманна деяка динаміка [106].

Основними особливостями суб'єктного підходу як узагальненого науково-методологічного підходу до організації психологічних досліджень, В.В. Знаков та З.І. Рябікіна вважають важливість вивчення предметнення людиною власних задумів, процес генерації людиною реального простору свого буття, динаміку трансформації людської психіки та свідомості в процесі об'єктивації оточуючого світу, взаємодія людського буття із буттям оточуючих (яке неодмінно існує поза людиною та незалежно від неї) та подолання взаємного опору, оскільки буття інших завжди має місце в тому ж предметному світу у схожих хронологічних та життєвих обставинах [56].

У дослідженнях В.В. Знакова психологічна теорія суб'єкта знаходить свій розвиток як певний дериват психологічної теорії людського буття, концентруючись при цьому на взаємодії в системі «Я та інший» в контексті повсякденних цілісних подій та ситуацій. Сама логіка наукового пошуку будується на визнанні важливої ролі ціннісно-сміслового розуміння особистості та поступово змінює фокус від когнітивного дискурсу пізнання оточуючого світу до екзистенціального [56]. Що стосується психологічних характеристик суб'єкта, автор перш за все виділяє внутрішню відповідальність за власні діяння, розвинене усвідомлення значення власних вчинків, внутрішня свобода, моральні переконання, здатність обирати оптимальні способи взаємодії з оточуючими [56].

Як вважає В.А. Петровський, саме відповідальність за наслідки власних дій в тому випадку коли високою є міра невизначеності у їх кінцевому результаті, суттєвими є ускладнюючі обставини, значним є ризик і детермінує індивіда як суб'єкта, як носія самопричинності, розкриваючи при цьому його ключову характеристику – суб'єктність, що зазвичай прихована

нашарування інших спонукань індивіда. На думку дослідника, суб'єкту притаманні наступні атрибути: цілеспрямованість, рефлексія, оволодіння образом «Я», свобода, відповідальність, постійний розвиток; при цьому активність, як провідна характеристика суб'єкта, в контексті розширеного відтворення власного життя виступає як свого роду провайдер [113].

Представник еволюційного підходу у психологічних дослідженнях Л.І. Божович вважає процес становлення суб'єкта діяльності визначальним у формуванні особистості, цей процес є стадіальним, та авторкою виділено три основні стадії становлення суб'єкта у дитинстві та дошкільному віці, а саме: 1) первинна, початкова форма, стартовий етап, що пов'язаний із виникненням таких новоутворень, які, в системі авторських дефініцій називаються як «внутрішня мотивація», «мотивуючі уявлення» та характерні для першого року життя дитини, дозволяють їй виходити за межі конкретної ситуації; 2) другий етап становлення суб'єкта передбачає певні новоутворення Я, усвідомлення дитиною самої себе, новим рівнем пізнання самого себе та оточуючого світу, в тому числі самого себе у новій якості суб'єкту власних дій, характерний для 3-4 років життя; 3) третій етап становлення суб'єкта є наслідком подолання дитиною кризи 7 років, коли вона починає усвідомлювати себе частиною суспільних відносин, причому не просто їх пасивним спостерігачем, а здійснює перші спроби взяти у них активну участь [16].

Що стосується інших досліджень, які торкаються структури та характеристик суб'єкта, то В.В. Селіванов, розуміючи генезис психіки як паралельний процесу становлення суб'єкта, вбачає наступні критерії суб'єкта, що тим не менше формують певним чином його психологічну структуру: активність, жагу пізнання, свідомість, схильність до саморозвитку, саморегуляції, творчість, цілісність, єдність, інтегральність, особистий історизм, особистий життєвий шлях тощо [134].

У концепції становлення суб'єкта В.І. Слободчикова та Є.І. Ісаєва в основі лежить принцип поетапного розвитку спроможності людини

усвідомлювати авторство власного життя, яка одночасно поступово втілюється у кількісних та якісних відмінностях, що характеризують ступінь спроможності людини ефективно утворювати соціальне партнерство з оточуючими [137].

Д.Н. Леонтьєв, розробляючи проблему структури та функцій у сутності суб'єкта, зазначає що неприпустими та некоректними є спроби використання самого терміну «суб'єкт» у відриві від його функціональної специфіки, а саме навчання, праця і т.д., тобто він не існує і не може існувати ізольовано, як певна теоретико-методологічна абстракція; суб'єкт завжди детермінує позицію людини по відношенню до певного об'єкту. На думку автора, лише в контексті широкого спектру конкретної діяльності розкриватиметься усе розмаїття сутнісних характеристик суб'єкта діяльності як такого, який обов'язково характеризується певним видам діяльності або іншим видом активного ставлення до певних сторін оточуючої людини дійсності [82].

Дещо розкриває логіку розвитку наукового пізнання категорії «суб'єкт» авторська концепція суб'єкта діяльності В.В. Давидова, яка робить психологічну сутність діяльності, людини, перш за все навчальної діяльності із змістом суб'єкта діяльності. Причому у системі наукового розгляду суб'єкта діяльності дослідником вона розуміється переважно як спроможність суб'єкта навчатися та переучуватися, тобто здобувати, накоплювати та модернізувати систему власного знання про самого себе, оточуючий світ, його явища, механізми та закономірності [41].

Широко, ґрунтовно та безальтернативно поняття суб'єкта діяльності використовується Б.Г. Анан'євим в якості термінологічного еквіваленту тих сукупностей та властивостей людини, що обумовлюють перш за все її професійно важливі психічні властивості. Серед описових характеристик дослідник виділяє структурні (задатки, що в свою чергу детермінуються анатомо-фізіологічними властивостями індивіда) та функціональні характеристики (індивідуальні стилі у різних загальних та спеціальних видах діяльності людини, спрямованість до певних видів діяльності, різновиди

професійної мотивації тощо). Важливим є зауваження автора про потенційний вплив індивідуально-психологічних параметрів людини на подальший напрямок та динаміку функціональних характеристик суб'єкта діяльності; тобто вже на рівні професійного самовизначення, як важливого етапі становлення суб'єкту професійної діяльності, взаємодія показників інтелекту, рівня самооцінки, рівня домагань, професійної спрямованості, емоційної зрілості та самоконтролю у поведінці та діяльності закладають певні підвалини для старту та результативного перебігу процесу професійної реалізації в ході взаємодії функціональної та структурної компонент суб'єкта діяльності [7].

В той же час більш глибоке занурення у сутність проблеми співвідношення навчання із навчальною діяльністю у структурі усвідомлюваної активності людини свідчить про те, що у недавньому майбутньому навчальна діяльність розглядалась як один із основних видів діяльності людини, який спеціально спрямовується як на оволодіння новими способами як предметних, так і пізнавальних дій, так і на досягнення узагальнених за формою теоретичних відомостей. В той же час під навчанням розуміли швидше процесуальну характеристику оволодіння новими способами діяльності, без певного соціального забарвлення, із відносно спрощеною структурою, і властиву, окрім навчальної діяльності, також іншим видам діяльності людини [119, с. 385].

Доцільно зазначити, що навчальна діяльність за своєю структурою є складною та неоднорідною й вимагає спеціального формування, особливо у умовах своєї реалізації на рівні вишу. Вона характеризується цілями, завданнями та мотивами, що притаманно також інших складним видам діяльності людини. Ззовні структура навчальної діяльності включає в себе навчальні ситуації та задачі (мотивація, усвідомлення проблеми та її сприймання студентами), навчальних дій, що мають на меті вирішення навчальних завдань, процедур оцінювання та контролю, що виникає у разі співвідношення дії та її результату, а також оцінки як фіксації якості

результату навчання (іншими словами, як мотивації подальшої навчальної діяльності) [121]. З психологічної точки зору, невід'ємними компонентами навчальної діяльності виступають: 1) мотив (зовнішній чи внутрішній), бажання, інтерес, позитивне ставлення до навчання; 2) осмисленість діяльності, увага, емоційність, прояв вольових якостей; 3) спрямованість та активність діяльності, різноманітність її видів та форм; 4) практичне використання набутих знань та умінь у подальшій діяльності, їх уточнення та коректування тощо [121 ].

Підводячи короткий підсумок даному підрозділу, зауважимо, що на сучасному етапі розвитку психологічного знання під суб'єктом доречно розуміти людину, що знаходиться на вищому рівні діяльності, спілкування, зберігаючи при цьому цілісність та автономність, якій властиве постійне прагнення до саморозвитку протягом життя, в різних сферах діяльності, в тому числі у ході навчально-професійної діяльності. Основними критеріями людини як суб'єкта виступають здатність до створення нових об'єктів матеріальної та нематеріальної культури; спроможність до усвідомленого, та самостійного цілеутворення; володіння достатнім арсеналом вмінь, прийомів, засобів та інструментів діяльності; наявність прагнення до самовизначення; спроможність проявляти розвинену рефлексію в якості необхідного поведінкового та діяльнісного регулятора; вмотивована здатність людини до діяльнісної та поведінкової інтеграції; поєднання здібностей та прагнення до прогнозування, антиципації наслідків власної поведінки.

Навчально-професійну діяльність варто розглядати як активність суб'єкта, що спрямована на взаємодію із оточуючим середовищем, з метою задоволення власних освітніх (вмотивоване, осмислене, емоційно позитивне оволодіння знаннями, вміннями та навичками) та професійних потреб (набуття професійно необхідних якостей, характеристик, норм, цінностей, відчуття самореалізації та самоактуалізації саме в даній професії, жага професійного розвитку та самовдосконалення).

## **1.2. Креативність як сутнісна характеристика психологічного функціонування суб'єкта**

Поняття креативності у семантичному аспекті виступає синонімом дефініції «творчі здібності», яке в свою чергу у психологічному та лінгвістичному сенсі виступає похідним від таких важливих загальнонаукових, а не тільки психологічних понять, як «творчість» та «здібність». Що стосується ж стосується психологічного змісту даних понять, який нас переважно і цікавить, то він за кілька останніх десятиліть переживав деякі модифікації.

Так, наприкінці доби радянської психології творчість ще розумілась як «...створення людиною нового, оригінального у різних сферах діяльності, перш за все у науці, техніці, мистецтві» [119, с. 296]. Як бачимо зі змісту такого означення, враховуючи класичне розуміння здібностей, їх поділу на загальні та спеціальні, творчість в такому її розуміння радше віднести до спеціальних здібностей, тобто таких що притаманні людині в певних сферах, діяльності, спеціальності, професій тощо. На той час це можна було вважати цілком зрозумілим, оскільки навіть намагалися виділити з поміж інших професій так звані «творчі» професії (науковці, художники, актори, поети, архітектори, скульптори, конструктори, шахматисти тощо), представникам яких і приписували наявність певних форм, видів та засобів насамперед когнітивної активності.

Вже на початку пострадянських часів (не стільки у буквальному хронологічному розумінні, скільки швидше у парадигмально-концептуальному сенсі, оскільки різниця у часі між змінами у змісті дефініції складає лише 7(!) років) під творчістю прийнято було розуміти «...діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей» [121, с. 393]. До того ж наголошується, що поруч із процесуальним аспектом творчості, виділяється вже і особистісний аспект. До структури останнього вже почали включати здібності, мотиви, знання та вміння, що власне і



забезпечують такі характеристики новоствореного продукту як новизна, оригінальність, унікальність. Втім, все одно підкреслюється «...обумовленість творчості тією сферою культури, в якій воно реалізується (виробництво, техніка, мистецтво, наука, політика, педагогіка і інше), вимагає своєрідності психології творчості в кожній з них» [121, с. 394]. Спостерігаємо, що означення творчості в принципі вже не містить імперативної вказівки на спеціально-здібнісний її характер, проте все одно у теоретичному та методологічному аспектах творчість та сфера її прояву є синкретичними. Власне це і зумовлює певну сегрегацію предмету та об'єкту психології творчості за специфічними сферами професійної активності людини.

Подальший розвиток пострадянської психологічної традиції зумовив певний семантичний поділ поняття творчості. Так, у розумінні А.Л. Свенцицького творчість на психологічних теренах може мати вузьке та широке розуміння. А саме, «...у вузькому сенсі це форма діяльності людини, що породжує якісно нові оригінальні продукти у матеріальній або духовній сфері, які мають певну цінність;...в широкому сенсі момент творчості може характеризувати будь-яку діяльність людини, яка самостійно виявляє (принаймні для себе самої) нові методи в процесі цієї діяльності, прийоми її виконання та нові результати» [133, с.430-431]. Як бачимо, задля уникнення внутрішніх суперечностей при трактуванні поняття творчості поступово починається певне семантичне розгалуження даної дефініції.

У сучасній вітчизняній психології під творчістю розуміють «...високосвідому діяльність людини, спрямовану на створення нових продуктів матеріальної і духовної культури, які мають суспільно-історичну цінність; теоретичну і практичну діяльність людини, яка зумовлює одержання об'єктивно нових результатів, якими можуть бути нові знання оригінальні способи розв'язання певної проблеми, наукові відкриття, нові технології, високомистецькі художні твори тощо» [118, с. 352]. Спостерігаємо певну модернізацію, осучаснення психологічного змісту

поняття творчості, його відділення від конкретних професійних передумов функціонування особистості творця та чинників творчого процесу. Цей перехід має чисельні причини, які пов'язані між собою нелінійним чином. Серед них можуть бути детермінанти парадигмального, категоріального характеру, проте не будемо на них зупинятися, залишивши їх для подальших теоретико-методологічних досліджень у даній царині.

У сучасному науковому психологічному розумінні креативність постає перш за все як: «...здібність до генерування нових ідей, рішень, методів, теорій, взагалі яких-небудь нових продуктів діяльності» [118, с. 199]. Тобто, креативність наразі може розглядатися як вмотивована здатність до будь-якої інноваційної діяльності. З іншого боку, трапляються спроби розглядати креативність як «...рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості» [133, с. 181]. Тобто це вмотивована здатність до інноваційної діяльності, що детермінується до того ж низкою нелінійних, багаторівневих особистісних характеристик, людини, що творить. До того, на перший план починає виходити неможливість здійснювати редукцію креативності до суто інтелектуальної характеристики та представити креативність як певну функцію, різновид та похідну інтелекту. Тому в сучасному розумінні креативність все частіше намагаються розглядати як «...незвідну до інтелекту функцію цілісної особистості, яка залежить від комплексу її психологічних характеристик» [118, с. 181].

С.Д. Максименко розглядає креативність як один з принципів побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості. Він зазначає, що «...вже сама по собі дана особистість є результатом та продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал» [89, с. 65]. Автор веде мову про те, що «...креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і

залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [89, с. 65].

Аналіз теоретико-методологічних передумов дослідження креативності дає нам змогу стверджувати, що поняття креативності охоплює доволі широкий спектр трактувань і значень, які так чи інакше, прямо чи опосередковано, описують різні явища, механізми, особливості творчої активності людини з точки зору її продуктивності, результативності, оригінальності, можливо навіть унікальності. Такими описовими характеристиками можуть бути творчі здібності, творче мислення, творча активність, творчий розвиток, готовність до творчої діяльності, творчий саморозвиток, творча функція, комунікативно-творча функція, професійно-творчий саморозвиток, обдарованість, творча реалізація, творча самореалізація, творчий досвід, творча самодіяльність тощо. На цьому етапі важливо усвідомлювати, що будь-яка психологічна характеристика людини як особистості, індивідуальності чи суб'єкта, яка певним чином обумовлює продуктивність його діяльності (з точки зору появи нового продукту, рішення, концепції, способу рішення, теорії) у ситуаціях, що характеризуються високим рівнем невизначеності, фактично описує креативність людини (як креативну особистість, як своєрідність креативного функціонування її психіки, як джерело активності, яка призвела до появи креативного продукту).

М.М. Кашаповим в якості важливої психологічної характеристики творчого мислення викладача, що дозволяє йому у розвитку креативності учнів, розглядається абнотивність – комплексна здібність викладача (вчителя) до адекватного сприйняття, осмислення, розуміння та прийняття креативного учня, здібністю помітити обдаровану дитину та надати їй необхідну психолого-педагогічну підтримку у розвитку її творчого потенціалу [65, с. 76]. До структури абнотивності, на думку автора, входять зокрема креативність самого вчителя (викладача), мотиваційно-когнітивний компонент абнотивності та рефлексивно-перцептивні здібності (здібність до

вивчення учня, розуміння, співчуття йому, здібність зануритися в індивідуальну своєрідність учня, здібність проаналізувати, оцінити, краще зрозуміти себе) [65, с. 77]

Т.І. Доцевіч, спираючись на зміст та структуру поняття абнотивності (за М.М. Кашаповим), розглядає поняття метакреативності як «...вищу форму креативності, яка включає обізнаність в особливостях перебігу творчого процесу, його рефлексію і проявляється у високому рівні здатності до його саморегуляції» [44].

Спираючись на результати наших попередніх досліджень структурно-функціональних особливостей власне креативності особистості, в тому числі студентів ВНЗ – майбутніх педагогів, зазначимо, що такі показники креативності як оригінальність, унікальність та самооцінка креативності утворюють факторну єдність з такими показниками емоційної та мотиваційної сфери особистості, як інтелектуальна, комунікативна та загальна емоційність, мотивація спілкування, внутрішня мотивація майбутньої професійної діяльності, потреба активно діяти та досягати успіху. Дані психологічні властивості особистості студентів педагогічного та економічного профілю навчання і розглядались нами у якості емоційно-мотиваційних складових креативності особистості студента вишу [127, с. 172].

Як зазначає О. В. Акімова, традиційна організація навчання у вищій школі базується на опосередкованому впливі та не сприяє формуванню творчого мислення, тим більше не варто вести мову про належний стан цілеспрямованого формування даного особистісної риси в умовах звичайної університетської підготовки майбутнього вчителя. Як наслідок, майбутні вчителі не в повній мірі спроможні вирішувати сучасні складні та нетривіальні завдання, що в подальшому постають перед ними в сучасних умовах навчання й виховання учнів [5].

О. Є. Антоновою з'ясовано, що умовах сучасного педагогічного ВНЗ робота із обдарованими студентами будується переважно шляхом їх

залучення до науково-дослідницької роботи, з різноманітними притаманними їй формами та видами [8]. Авторка висуває власну модель педагогічно обдарованої особистості, що складається з наступних компонент: педагогічне покликання (спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності); педагогічні здібності (індивідуально-психологічні риси особистості, що забезпечують динаміку та успішність оволодіння саме професійною педагогічною діяльністю); педагогічна креативність (здатність учителя до педагогічної творчості); інтелектуальні здібності (засвоєння та трансформації знань у визначеній науковій сфері).

П. П. Горкуненко, аналізуючи процес підготовки студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи, саме явище готовності майбутніх учителів до даної роботи намагається тлумачити в якості інтегрального утворення в структурі особистості, що містить зокрема: спрямованість на відповідну діяльність (мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтири), професійно-операційна підструктура (наявність спеціальних знань, умінь, навичок), самосвідомість (здатність до самоконтролю, самовдосконалення і самовизначення), комплекс індивідуально-типологічних особливостей і якостей, що забезпечують високу результативність діяльності (під якими, напевне, спираючись на класичне розуміння здібностей доречно буде розуміти саме їх, а насамперед креативність особистості майбутнього вчителя) [34].

Як зазначає С. В. Корнієнко в процесі дослідження творчої активності майбутнього вчителя, «...творчість людини, зокрема такий її параметр, як уявлення власних цілей і задач, розглядається в контексті процесів самозбереження і саморозвитку» [70]. Автор наполягає, що в якості передумов активації творчої активності майбутнього вчителя припустимо розглядати зокрема: інтенсифікацію професійних потреб, домагань і прагнень; реалізація принципів задачного підходу у розвитку творчої активності; оптимізація особистісної орієнтації; уникнення цільової обмеженості та прихованої пошукової активності; дотримання виваженості

при виборі особистісного змісту позитивних і негативних впливів у процесі керування процесами в освітньому середовищі педагогічного ВНЗ.

М. А. Костенко стверджує, що процес професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя, виступаючи компонентом творчого саморозвитку особистості, здійснюється зокрема за допомогою психологічних механізмів самопізнання та самоорганізації в ході прагнення до професійно-творчої самореалізації [71]. Авторкою обґрунтовано такі психолого-педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя: мобілізація студентів до професійно-творчого саморозвитку їх особистості; когнітивна готовність студентів до професійно-творчого саморозвитку особистості; підвищення ступеня представленості рефлексивно-творчих форм роботи студентів; розвиток у студентів якостей і здібностей загальнонаукового та світоглядного характеру для інтенсифікації професійно-творчого саморозвитку тощо.

О. А. Кривильова, аналізуючи актуальні психолого-педагогічні підходи до поняття про готовність майбутнього вчителя до творчої діяльності, зазначає, що структура готовності майбутніх учителів до самостійної творчої діяльності, на її думку, включає когнітивний компонент (знання особистісно-орієнтованих педагогічних технологій розвитку творчої особистості, дидактичні знання організації навчально-виховного процесу, знання форм і методів стимулювання творчої діяльності; знання прийомів діагностики та розвитку творчих потенційних здібностей до діяльності); практичний компонент (уміння реалізовувати особистісно-орієнтовані педагогічні технології розвитку й виховання творчої особистості, досконало володіти методами оцінювання розвитку творчих якостей, мати розвинену здатність до самоаналізу, узагальнювати та творчо переосмислювати власний досвід та досвід інших) та особистісний компонент готовності до самостійної творчої діяльності (мотиваційно-творча активність, спрямованість особистості на самовдосконалення у творчій діяльності, високий рівень розвитку творчих здібностей особистості) [75].

На думку О. В. Кулешової, психологічні особливості особистісної самореалізації викладача вищого навчального закладу повинні розглядатися з огляду на складну суб'єктно-акмеологічну соціально-культурну природу даного психічного феномену, а передумовами розгортання якого виступають насамперед адекватність, акцидентність, зняряддевість, комутативність, поліфонічність, темпоральність-проактивність суб'єкта в історико-соціальному внутрішньому часовому вимірі власного життя, його налаштованість на зміни [77]. На нашу думку, під змінами у даному контексті слід розуміти як прагнення до модернізації власної подальшої долі, так й готовність до перетворення навколишньої соціокультурної дійсності на основі переосмислення власного актуального «Я» та інших перебудов на різних рівнях свідомості людини.

Як вважає І. Б. Слоневська, фундаментальні загальнолюдські цінності відіграють у формуванні молодого особистості учителя значну роль, оскільки останній важливою соціальною та професійною функцією має трансляцію визнаних суспільством цінностей у середовище майбутніх громадян цього суспільства [138]. На думку авторки, зарубіжна література відноситься до таких аспектів гуманітарної культури людства, що може виступати в якості активного чинника формування фундаментальних цінностей особистості майбутнього педагога, якщо базуватиметься на реалізації зокрема творчо-конструктивної функції, яка сприяє розвитку креативного мислення майбутнього педагога та практичному його ставленню до дійсності.

У дослідженнях А. П. Лісниченко творча самореалізація майбутнього вчителя в професійній діяльності розглядається як усвідомлене, цілеспрямоване, максимально повне виявлення ним професійно-індивідуальних можливостей у творчому педагогічному процесі з метою саморозвитку учнів [83]. В якості структурних елементів готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності авторка пропонує розглядати: мотиваційно-вольовий компонент (включає мотивацію досягнення успіху, особистісні домагання в професійній

діяльності, інтерес до педагогічної діяльності, особистісну значущість творчої діяльності та рівень вольової регуляції); когнітивний компонент (розуміється як комплекс психолого-педагогічних знань студентів про умови й засоби виявлення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності та комплекс їх уявлень про Я-професійне); операційно-діяльнісний компонент (до складу якого включені зокрема продуктивна стратегія цілепокладання, рефлексивні вміння, індивідуальний стиль викладання та вміння творчо вдосконалювати зміст предмета).

На думку Л. В. Манчуленко, формування педагогічної творчості та власне творчого стилю педагогічної діяльності відбувається як перебіг наступних етапів педагогічного процесу у ВНЗ: професійна орієнтація і накопичення знань; актуалізація чуттєвого досвіду; професійна адаптація; накопичення і визрівання нових дидактико-методичних ідей; емпірична верифікація даних ідей у навчально-виховному процесі; активізація навчально-пошукової та творчої педагогічної діяльності майбутнього педагога в тому числі у ході реалізації різних форм педагогічної практики [93].

Л. О. Мільто виявлено та охарактеризовано сутнісні ознаки творчої індивідуальності педагога, визначені принципи і методи вивчення та діагностики творчої індивідуальності майбутнього вчителя; на основі аналізу психолого-педагогічних концепцій творчої індивідуальності авторка виділяє найбільш значущі якості творчої індивідуальності майбутнього вчителя, а саме: творча активність, самоусвідомлення, воля самовираження, морально-ціннісні орієнтації, самореалізація, педагогічна спрямованість [96]. Дослідниця зазначає, що ефективне формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя можливе лише за рахунок створення таких психолого-педагогічних умов: діагностика особистості студентів; вивчення взаємозв'язку особистісних особливостей та прояву якостей творчої індивідуальності; емоційно-позитивна спрямованість викладача; розробка і використання в процесі викладання педагогічних ситуацій, що сприяють



формуванню творчої індивідуальності студентів-педагогів.

Через призму теорії здібностей автори намагаються розглянути її в якості схильності породжувати незвичайні ідеї, уникаючи при цьому традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації, при цьому у сутнісному аспекті креативність у ті часи досліджується як специфічний вид інтелектуальних здібностей і, одночасно, сукупність творчих здібностей особистості. В той же час, знову ж таки не надаючи креативності наукової феноменологічної автономії, не кажучи вже про самостійність, її приписується властивість складним чином сполучати у своїй структурі здібності та властивості особистості, що в поєднанні з особистісною віковою мінливістю, залежністю від зовнішніх впливів, фактично унеможлиблює або робить малопродуктивною її психологічну діагностику [118].

Наш послідовник К.С. Кисельов, аналізуючи теоретичні аспекти дослідження креативності майбутнього педагога у її сучасному розумінні зокрема зазначає, що «...змушені констатувати, що зараз креативність розглядається як психологічна характеристика особистості, що залежить від комплексів її більш дрібних рис та не зводиться до інтелекту, втім і наразі наявні певні ускладнення із її психологічною діагностикою та прогнозуванням структурного та рівневого розмаїття її проявів у повсякденному житті» [67]. Не можемо не погодитись з автором, що особливо у сфері педагогічної психології, теоретичні похибки у обґрунтуванні психологічної діагностики та психологічної прогностики розвитку креативності є вкрай небезпечним явищем, що вимагає якнайшвидшої локалізації із подальшою верифікацією та доопрацюванням.

О. Л. Музика, розглядаючи творчі здібності в структурі здібностей як особистісно-ціннісну надбудову над дієво-операційними компонентами здібностей, розмежовує творчі здібності та креативність. А саме, якщо розглядати творчі здібності в динаміці, стає зрозуміло, що креативність як здатність народжувати нові ідеї, зв'язки, бачення ситуації може набути

конструктивних рис тільки у поєднанні з дієво-операційними компонентами. Таким чином, продуктивна креативність є не передумовою творчих досягнень, а результатом розвитку дієво-операційних компонентів діяльності та їх особистісно-ціннісної рефлексії [102].

На думку І. С. Якиманської, досвід творчості забезпечує як засвоєння, так і перетворення вихідної інформації. В свою чергу, накопичення творчого досвіду відбувається через засвоєння знань та вмінь як квінтесенції досвіду людства. Згодом, взаємодія та суперечність індивідуального досвіду та результатів суспільної практики породжує оригінальний продукт [169].

В ході ретельного аналізу теоретичних та емпіричних досліджень з окресленої проблематики протягом останніх років нами виділені наведені нижче дослідження та досягнуті нашими попередниками результати. Так, О.М. Ігнатович, вивчаючи психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів, зазначає що в якості психологічного механізму даного процесу доцільно розглядати процес взаємодії мотиву самоактуалізації, локалізації суб'єктивного контролю в інтернальній зоні, адекватної самооцінки інтелекту та креативності. Психологічними критеріями наявності здатності студентів до творчої самодіяльності дослідниця вбачає високі рівні розвитку та ступінь сполучення внутрішньої потреби студентів у творчій самодіяльності (самоактуалізації), опредмечування і розпредмечування досвіду творчої самодіяльності (інтелектуальних функцій, креативності, суб'єктивного контролю, самооцінки й фізичної кондиції) [58].

Т.М. Розова, аналізуючи креативність в якості чиннику розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, відзначає наявність тісного взаємозв'язку креативності та професійно-комунікативних здібностей студентів, результативності вирішення професійно-комунікативних завдань у майбутніх психологів та ряду інших психологічних чинників. До складу професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів авторка включає наступні змістовні структурні

складові: контактність, легкість вступу в професійно-комунікативні контакти, здібності тримати професійно-комунікативні контакти, здібності слухати і розуміти інших, здійснювати психологічний вплив в процесі комунікації, розрізняти первинний і глибинний зміст повідомлень клієнтів, адекватно розуміти вербальні і невербальні комунікативні сигнали, тривалий час утримувати велику кількість інформації, здатність долати комунікативні бар'єри тощо [123].

Поруч із соціальною креативністю визначають комунікативну креативність, втім ці характеристики креативності попре певну психологічну спорідненість, відрізняються якісною своєрідністю. Так, Р.В. Белоусова пропонує розглядати комунікативну креативність в якості стійкої властивості особистості, що включає комплекс інтелектуальних, емоційних та поведінкових компонентів, які сприяють нестандартному, нешаблонному розв'язанню ситуацій спілкування, прояву творчості у спілкуванні, генерації оригінальних ідей та засобів спілкування, вибору найбільш оптимальних для суб'єкта стратегій поведінки, що спрямовані на забезпечення успішної взаємодії з іншими людьми. В якості структурних компонент комунікативної креативності дослідниця пропонує розглядати: легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, схильність до незалежності, конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативна компетентність [13].

В процесі дослідження психологічної структури та чинників розвитку соціальних здібностей, О.І. Власова приходить до висновків, що до структури соціальних здібностей, як гетерономного утворення, поряд із соціально-аналітичними властивостями, соціальною чутливістю (емоційний інтелект), здатністю до домінування у спільноті або впливу на інших (проекція розвинутих соціально-адаптивних та соціально-креативних властивостей), психологічної зрілості як свідчення наявності розвинутих просоціальних інтенцій і внутрішніх регулятивних властивостей особистості входить також креативність у соціальній сфері. Причому, авторка схематично вибудовує

загальну онтогенетичну лінію розвитку креативного потенціалу соціальних здібностей як поступовий рух особистості на континуумах «стереотипність – оригінальність» та «дискретність – цілісність» в напрямку створення оригінальних діалектичних за змістом результатів загально соціального значення [24].

Н.М. Макаренко, досліджуючи психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів виділяє серед них зокрема наступні: мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатичні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, компетентність у розв'язанні професійних задач), а також середовище навчального закладу як зовнішній чинник. Дослідниця відмічає, що створення у вищому навчальному закладі середовища, яке дає можливість формування внутрішньої мотиваційної готовності до творчої професійної діяльності, підвищення рівня професійних і загальних знань, компетентності, знайомства з новітніми креативними технологіями; набуття практичних навичок діяльності; використання евристичних прийомів; зняття страху критики виказаних нестандартних думок; виникнення надситуативної активності при вирішенні проблем, наближених до реальних умов є важливою психолого-педагогічною умовою розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів [88].

Працюючи над проблемою визначення психологічних умов професійної креативності викладача іноземної мови, Н.Є. Гоцуляк висунула наступні психолого-педагогічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: мотиваційна готовність викладача до систематичної роботи з підвищення рівня методичної майстерності; критичний аналіз своєї педагогічної діяльності, що забезпечує виявлення психологічних бар'єрів, характерних для його діяльності, і вибір «розвиваючих» стратегій їхнього подолання; цілеспрямований перегляд сформованої системи методичних знань, навичок й умінь і пошук нових

засобів і способів навчання іноземної мови; освоєння викладачем нових методів і методик рішення конкретних завдань навчання іноземної мови повинне здійснюватися при дотриманні певної психологічної послідовності етапів оволодіння способами рішення методичних проблем [35].

О.С. Штепа, досліджуючи питання особистісної зрілості, визначає її як наслідок, результат самостійного переживання людиною зрілого віку ненормативної кризи ідентичності, як певну динамічну особистісну структуру, серед характеристик якої поруч із синергічністю, автономністю, контактністю, самосприйняттям, толерантністю, відповідальністю, глибинністю переживань, децентрацією, власною життєвою філософією виступає креативність [167].

Ю.С. Манилюк, досліджуючи чинники успішності діяльності керівника, висловлює припущення, що припущення, що креативність як складноструктурована характеристика цілісної особистості утворює ядро управлінських здібностей та переважаючим чином обумовлює успішність управлінської діяльності [92].

На думку І.М. Кирилюк, креативність виступає в якості професійно важливої якості особистості майбутнього практичного психолога поруч із емпатією, самоактуалізаційними тенденціями, основними характеристиками образу "Я" та багато в чому обумовлює ефективність ведення ним терапевтичного діалогу [76].

О.М. Куцевол поділяє психолого-педагогічні умови становлення креативності студентів на зовнішні (психологічна безпека, свобода, емпатійне розуміння, увага до особистості, перехід до самостійної оцінки продуктивності власної діяльності, забезпечення атмосфери любові, ініціативи, психологічної свободи вираження почуттів і переживань, орієнтація на потребу у творчому виконанні завдань та внутрішні (відкритість новому досвіду, внутрішнє оцінювання продуктів власної творчості, можливість вільного оперування образами, сміливість, інтуїція, потреба в успіху, віра у свої сили) тощо [80].

Л.О. Підкоритова, аналізуючи антиципацію життєвих виборів випускників вищих навчальних закладів, виділяє у структурі антиципаційної здатності компоненти інтуїтивності, логічності та креативності; відповідно, здатність до антиципації життєвих виборів за типами авторка підрозділяє на інтуїтивно-креативний, збалансований та логічно-креативний [114].

Аналізуючи культурологічний і філософсько-антропологічний аспекти креативності як феномену людського буття в культурі, Л.С. Тарасюк виділяє такі етапи розгортання креативності в культурі, як реалізація, об'єктивізація, актуалізація та ініціація, а специфіка креативності як феномену буття людини в культурі вважає значною мірою обумовленою світоглядом людини і її особливостями його трансформації в залежності від конкретного екзистенційного світоглядного виміру (буденний, особистісний або філософського) [142].

Л.В. Мова, узагальнюючи теоретичні відомості щодо психологічних особливостей особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки зазначає, що важливою складовою процесу фахової підготовки майбутніх психологів є забезпечення їх особистісної самореалізації, що характеризується наступними критеріями особистісної: низький рівень особистісної тривожності; низький рівень агресивності; виражена сила “Я”; гнучкість поглядів; розвинута емпатія; високий рівень креативності; впевненість у собі; емоційна стійкість; самостійність (незалежність суджень) [98].

В процесі виявлення педагогічних умов розвитку креативності майбутніх вчителів гуманітарного профілю, І.В. Гриненко дійшов висновку, що їх креативність проявляється в наступних уміннях: прогнозувати результати діяльності; працювати з зоровими опорами; перетворювати інформацію на спосіб діяльності; формулювати запитання проблемно-пошукового зразка; виділяти смислові елементи та висловлювання; ущільнювати й розгортати інформацію; застосовувати аналіз і синтез при опрацюванні інформації та визначенні способів її кодування; встановлювати

зв'язки між новими та засвоєними знаннями; переносити знання й способи діяльності у нову ситуацію (навчально-інформаційні вміння); уявляти, моделювати, комбінувати, перетворювати; оцінювати відповідність обраних засобів завданням роботи [37].

Аналізуючи проблему педагогічної креативності, Т.В. Остафійчук констатує, що педагогічну креативність викладачів-лінгвістів доцільно розглядати як процес, спрямований на пошук, реалізацію та удосконалення засобів викладання іноземної мови та на ретельне розроблення нових оригінальних педагогічних ідей лінгвістичного змісту, що характеризується розвиненими мотивами, почуттями, базовим лінгвістичним інтелектом, організаційними та комунікативними вміннями, які дають змогу розкрити, осмислити і реалізувати свої власні творчі можливості [108].

Соціально-політичні та економічні зміни в нашій країні впливають на освітню політику України, зокрема у сфері вищої освіти, а особливо у такому її сегменті як підготовка майбутніх педагогічних кадрів усіх рівнів, ланок та спеціальностей. Педагог має бути обізнаним у суспільних процесах швидкоплинного оточуючого світу, володіти сучасними знаннями, бути взірцем людяності, доброчесності та демонструвати творчий підхід до розв'язання нетривіальних педагогічних ситуацій, як у сфері навчання так і в сфері виховання підростаючого покоління. Реалізація окреслених принципів на практиці, в умовах реального дошкільного начального закладу, реальної школи подекуди може гальмуватися та спотворюватися, що обумовлено недостатньою готовністю випускників педагогічних ВНЗ до прийняття відповідальних, нестандартних та виважених педагогічних рішень в умовах сучасного життя та чинної системи освіти. Отже, вже на етапі професійної підготовки у стінах вітчизняного педагогічного вишу необхідно приділяти увагу становленню творчої особистості майбутнього вчителя, створювати та реалізовувати належні умови становлення його особистісної та професійної креативності тощо. Недостатній рівень теоретичної та емпіричної розробленості актуальної проблеми становлення креативності майбутнього

педагога, як запоруки успішності його професійної та особистісної самореалізації, обумовлює своєчасність, необхідність та доцільність нашого дослідження.

Г. І. Везенкова, узагальнюючи наукові дані з проблеми життєвих домагань особистості майбутніх вчителів, встановлює, що «...феноменологія життєвих домагань пов'язана із конструюванням власного життя через механізми передбачення, структурування та моделювання бажаного майбутнього; через особистісні очікування щодо власного життя, реалізація яких забезпечує самоповагу та задоволеність життям, що є підґрунтям для вибудовування життєвих перспектив, цілей, планів, програм» [20]. На її думку, саме таке розуміння психологічної сутності життєвих домагань майбутнього педагога дає змогу розглядати їх в якості джерела активності особистості та рушійних сил особистісно детермінованих психічних процесів саморозгортання, саморозвитку, самоздійснення, самоактуалізації та самореалізації особистості, які в свою чергу визначають цілісний життєвий шлях людини.

В якості основних психологічних комплексів у сфері життєдіяльності майбутніх учителів авторкою визначено сімейно-родинні стосунки, професійна самореалізація, матеріальне благополуччя, спілкування, просоціальна життєдіяльність та творча самореалізація. Спираючись на сучасне наукове розуміння творчості [20], під творчою самореалізацією особистості майбутнього вчителя слід розуміти такий вид реалізації фахівцем самого себе, своїх здібностей та прагнень, результатом якої, принаймні суб'єктивно, виступає новий образ певного аспекту дійсності, що є дериватом професійної діяльності.

Н. О. Єсіна, досліджуючи формування творчих вмінь майбутніх вчителів в інтелектуально-ігровій діяльності, пропонує розглядати творчі вміння особистості як «...уміння, що виявляються в творчій діяльності й відображають спроможність, прагнення й готовність особистості до нестандартних вирішень стандартних завдань, як потенційна готовність до



творчої дії; творчі вміння вчителя як певну систему, обумовлену наявними задатками, здобутими знаннями та виробленими навичками, що забезпечують виконання конкретних дій або здійснення діяльності за нових для неї умов, у результаті якої створюється новий оригінальний продукт» [51].

За результатами власної експериментальної роботи авторка виявляє наступні умови ефективності формування творчих умінь майбутнього вчителя в навчальний процес педагогічних ВНЗ: соціально-педагогічні (суспільно-економічні умови освітнього процесу; наявність творчої атмосфери в аудиторії; наявність необхідних умов для самопідготовки як викладачів, так і студентів); організаційно-педагогічні умови (уникання неефективних форм та методів навчання; розвиток групових форм та методів навчання); професійно-педагогічні (творче особистісне переосмислення та прийняття викладачем педагогічних ідей і цінностей, інноваційних технологій; орієнтація на особистісно-професійні особливості студентів; використання спільного творчого пошуку; інтенсифікація процесу формування творчих умінь); індивідуально-творчі (настанова на формування творчих умінь особистості в інтелектуальній діяльності, самостійний добір та систематизація матеріалу в ході формування творчих умінь студентів).

Д. Ю. Грубіч, досліджуючи особливості застосування інноваційних освітніх технологій у процесі загальноправової підготовки майбутніх педагогів, зазначає, що використання у процесі загальноправової підготовки студентів інноваційних технологій, які засновані на розвиткові механізмів мислення, творчих та рефлексивних здібностей студентів у поєднанні з постійним оновленням змістового компонента правової освіти відповідно до вимог сучасного суспільства та змінами чинного законодавства, забезпеченням зв'язку змісту загальноправової підготовки студентів із майбутньою професійною діяльністю, підвищує у свідомості студента рівень особистісної значущості демократичних прав та свобод громадянина, доповнює його соціально-правовий досвід [38].

На думку Ю. М. Кравченко, етап творчої самореалізації є невід’ємною складовою процесу формування у майбутніх вчителів умінь професійно розв’язувати педагогічні задачі, а його сутність полягає у самостійній діяльності на протязі практичних занять, а також він може реалізовуватися у вигляді індивідуальної, самостійної роботи, консультуванні, частково на лекційних заняттях у ході навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ та передбачає закріплення й удосконалення умінь розв’язувати педагогічні задачі. Також авторка виділяє професійно-творчий рівень розв’язування педагогічних задач в якості найвищого та найбільш вагомого критерію у процесі діагностики сформованості умінь професійно розв’язувати педагогічні задачі [73].

У дослідженнях В. В. Обозного наголошується на визначній ролі краєзнавчої освіти у структурі професійної підготовки вчителя, а сам зміст краєзнавчої підготовки вчителя автором розглядається як аспект формування структури творчої особистості, педагогічна діяльність якої є культуро відповідною; основними елементами такої діяльності виступають знання (спеціальні, педагогічні, конкретно-методичні тощо), способи діяльності, бачення оточуючого світу і себе в ньому, досвід творчої діяльності. Причому дослідник відмічає, що «...конкретний зміст кожного з цих елементів і їх співвідношення постійно переглядалися і переосмислювалися з точки зору багатоваріантності організаційних форм змістових структур і методичних систем краєзнавчого навчання» [105].

Ю.А. Пастухова, досліджуючи організацію художньо-естетичного виховання студентської молоді в умовах університету, зазначає що його результативність та ефективність значною мірою забезпечується цілісним педагогічним процесом, що повинен гармонійно поєднувати як художньо-освітні, естетично-виховні так і розвивальні художньо-естетичні завдання [111]. Цілісність педагогічного процесу забезпечує реалізацію духовно-культурного смислу цінностей освіти і виховання. На думку дослідниці, формування ціннісного образу людини на основі людиноцентристської,

гуманістичної та культуротворчої парадигм, має бути орієнтоване на: ціннісні орієнтації особистості, духовні потреби, здібності, творчий потенціал особистості, її самореалізацію, естетичної одухотвореності особистості тощо.

Спираючись на результати власного дослідження, авторка додає, суттєвими чинниками збагачення внутрішнього світу студентства є духовно-естетична діяльність та художньо-естетичну практичну діяльність, які за сукупністю сприяють активації художньо-естетичних почуттів, накопиченню художньо-естетичного досвіду, викликають розвиток естетичних потреб, художньо-естетичну самореалізації особистості та становлення й розвиток її творчого самовираження.

В.М. Дружинін вказує, що на період студентського віку припадає друга фаза розвитку креативності, а саме, фаза коли на основі «загальної» (яка сформована від 3-5 років) формується «спеціалізована» креативність: пов'язана з певною сферою людської діяльності здатність до творчості []. Креативність, за В. Н. Дружиніним [45], актуалізується лише тоді, коли це дозволяє довкілля.

К.Г. Кречетніков, стверджує, що розвиток креативності відбувається не лише під впливом умов середовища, а при постійній активності особистості. Цей процес ґрунтується на саморозвитку [74]. Доповненням цих досліджень можуть стати висновки Р. М. Грановською про особливості творчості молодих людей: непоступливість, пов'язана з їх прагненням затвердити щось нове. Оточенням це часто трактується як упертість або егоїзм, поганий характер. Другою особливістю є внутрішня та, що розузгодила і деяка двоїстість характеру, вибуховість, що також оточують може бути розцінено як непередбачуваність і спрямованість проти соціальних норм. Ще однією властивістю є схильність до терзань і коливань з будь-якого приводу. Вимогливість до самого собі виховують до критичного переосмислення непорушних істин [36].

С.В. Ситнік на теоретичному та експериментальному рівнях доводить, що креативність особистості здійснює ряд головних впливів на управлінську діяльність, як систему професійної взаємодії керівної та підлеглої ланок із виникненням оберненого зв'язку, зокрема високий рівень креативності менеджера сприяє високим значенням таких показників ефективності професійної взаємодії як «спрямованість на справу», «спрямованість на взаємодію», «комунікативні схильності», «схильність до конкуренції» та «схильність до співпраці», що дозволяє констатувати, що креативність в підсумку можна розглядати в якості професійно-важливої властивості менеджерів [140].

Можемо підбити певні підсумки даного підрозділу, а саме встановлено, що корелятами креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності виступає професійна творча індивідуальність, професійно-творча самореалізація, творчий стиль професійної діяльності, творчо-конструктивна функція особистості професіонала, професійно-творчий саморозвиток; науково-дослідна активність майбутнього фахівця. До структури креативності майбутнього фахівця включають компонент творчих професійних здібностей та творчої спрямованості (творча активність, самоусвідомлення, воля самовираження, морально-ціннісні орієнтації, самореалізація, професійна спрямованість); когнітивний компонент (засвоєння та трансформації знань у визначеній науковій сфері, знання щодо організації процесу професійного функціонування, знання форм і методів стимулювання творчої діяльності; знання прийомів діагностики та розвитку творчих потенційних здібностей до діяльності); операційно-діяльнісний компонент (продуктивна стратегія цілепокладання, рефлексивні вміння, індивідуальний стиль діяльності та вміння творчо вдосконалювати її зміст); мотиваційно-вольовий компонент (включає мотивацію досягнення успіху у професійній діяльності, особистісні домагання в професійній діяльності, інтерес до професійної діяльності, особистісну значущість творчої діяльності та рівень вольової регуляції). Заначимо, що на сучасному етапі розвитку

вітчизняної психологічної науки ґрунтовне дослідження креативності майбутнього фахівця в процесі його професійної підготовки у вищі постає нагальною теоретичною та емпіричною необхідністю, оскільки виступає вагомим чинником успішності його подальшого професійного та особистісного становлення.

### **1.3. Регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності: особливості, структура, чинники**

Логіка наукового пошуку обумовлює розподіл процесів регуляції суб'єкта навчально-професійної діяльності за певними категоріями, конкретніше це два основних види регуляції, до першого виду відносяться процеси соціальної, інтелектуальної, волювої, емоційної та мотиваційної регуляції, до другого – чинники регуляції креативності суб'єкта на метарівні, а саме метакогнітивні, в тому числі метамнемічні чинники регуляції креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності. Даний підрозділ ми розпочнемо з теоретико-психологічної характеристики першого виду регуляторних явищ, механізмів та закономірностей їх прояву в процесі функціонування суб'єкта.

А. В. Фрідріх, досліджуючи проблему самовдосконалення особистості майбутнього педагога, аналізує різні шляхи реалізації процесу самопізнання майбутнього вчителя, зокрема через спостереження за власною поведінкою та діяльністю, через самоаналіз, шляхом порівняння себе з іншими та з Я-ідеальним, через сприймання та аналіз критичних зауважень інших, завдяки їх зіставлення з власними спостереженнями, за рахунок поступове вироблення об'єктивного ставлення на основі фіксації реальних фактів. Автор приходить до висновків про те, що індивідуальна та цілеспрямована психічна регуляція майбутнього педагога як спеціально вироблена система умінь і навичок, що організують необхідний рівень функціонування його психіки в

процесі діяльності, виступають основою його особистісного та професійного самовдосконалення [153].

Аналізуючи структуру ціннісно-мотиваційної регуляції розвитку здібностей, О. М. Савиченко виділяє соціальний, процесуальний та суб'єктний рівні ціннісно-мотиваційної регуляції, які в свою чергу відображають специфіку взаємозв'язку цінностей, мотивації та регуляційних процесів розвитку здібностей. Соціальний рівень регуляції процесу розвитку здібностей обумовлений перш за все потребами у схваленні та визнанні, рефлексія має на меті усвідомлення референтних оцінок та прогнозування на даній основі подальшого розвитку власного Я. Процесуальний рівень регуляції розвитку здібностей обумовлений усвідомленням умов та вимог діяльності, рефлексією власних актуальних умінь, дій та операцій, критерієм оцінки рівня розвитку яких для людини виступають докладені зусилля. Найвищий рівень ціннісно-мотиваційної регуляції - суб'єктний рівень ґрунтується на усвідомленні власних особистісних якостей, визнанні та інтерпретації їх ціннісноутворюючої ролі у становленні самоідентичності особистості, та в актуалізації потреби у суб'єктній регуляції особистісного зростання [130].

Л.К. Велітченко, розглядаючи педагогічну взаємодію як багатовимірне системне явище в педагогічному процесі, в тому числі як провідний елемент освітньої, педагогічної, соціально-психологічної, міжособистісної систем, зауважує, що за своєю будовою психологічна регуляція педагогічної взаємодії базується на інтегральному інваріантному образі професійної діяльності, який в свою чергу включає невід'ємні компоненти функціонально-рольового та суб'єктно-особистісного ставлення до майбутнього педагога до своєї професії [21].

Досліджуючи психологічний зміст та ознаки толерантності (яка, на нашу думку, виступає вагомою складовою подальшого особистісно-професійного функціонування суб'єкта навчально-професійної діяльності), А.Я. Чебикін зазначає, що важливими для пізнання толерантності є її ознаки,

які класифікуються на три групи. До структури першої, і основної з них, автор відносить ознаки, що переважно пов'язані з терпимістю (терпіння, наявність станів фрустрації, дискомфорту, тривожності), та передусім розвинену емоційно-вольову регуляцію [161].

Аналізуючи динамічні характеристики сенсу життя, зокрема ціннісно-сислової сфери особистості (життєва позиція, образ світу, рефлексія життєвого шляху, випереджаюче підкріплення і оцінка стратегії життя, цілевизначення, сенсотворна роль мотиву, самоактуалізація та соціально-професійна самореалізація), В.Е. Закревський виділяє саморегламентацію та регуляцію життєвого процесу, як елементи системоутворювального ядра діяльнісно-екзистенційна складової. Автор підкреслює, що як на раціональному, так і на інтуїтивно-підсвідомому рівні «глобальний сенс» життя людини формується на основі прагматичного конструювання тактик поведінки за стандартних умов і обставин життєдіяльності [53].

Досліджуючи питання соціально-психологічної зрілості особистості в якості інтегративної форми психологічної та соціальної зрілості, О.О. Семак зазначає, що соціально-психологічна зрілість характеризується окрім загальних, низкою специфічних ознак, серед яких автор виокремлює довільна розвинену регуляцію власної поведінки. Решта специфічних ознак соціально-психологічної зрілості формується в тому числі процесами і станами співвіднесення себе з іншими людьми, порівняння себе із найближчим соціальним оточенням, здатність до емпатії та децентрації тощо [135].

Н.М. Могильова виділяє фактор регуляції поведінки як невід'ємний компонент комунікативного блоку самосвідомості дітей, що підкреслює провідну роль тріади "Мова - мовлення - спілкування", що в подальшому уможливорює розвиток усіх інших симптомокомплексів комунікативного компоненту самосвідомості дитини в процесі її онтогенетичного становлення [99].

Питання регулятивних аспектів діяльності, поруч із особливостями розпізнання образів, дослідження інформації, програмування у ході

модельовання процесів навчальної діяльності на основі деталізації суб'єкта та об'єкта процесу пізнання порушується у дослідженнях М.Б. Головіна. Ним розглядається специфіка мозкових функцій суб'єкта діяльності, роль у цьому процесі органів сприйняття та їх проєкційних зон, короткочасної та довготривалої пам'яті при практичного освоєнні та створенні об'єктів високої складності. Виділено процеси розпізнання образів, дослідження інформації, програмування та регуляція діяльності [33].

Висвітлюючи соціально-культурні, динамічні та концептуально-технологічні аспекти професіоналізації особистості, в тому числі питання соціалізації та професійної свідомості особистості, етапи її професійного розвитку, Ж.П. Вірна наголошує, що професійний досвід та особистість професіонала багато в чому впорядковуються на основі мотиваційно-смыслові регуляції, знаходячись у витоків професійної психології особистості [22].

Досліджуючи мораль як інтеграційний чинник суспільно-політичної діяльності суб'єкта і його суспільної свідомості, Т.С. Тимошенко розглядає мораль як чинник соціально-політичного спрямування. Авторка стверджує, що не зважаючи на конкретний тип взаємодії моралі й політики - оптимістичний, песимістичний, об'єктивістський, регулятивістський, розкрито їх значення в оптимізації суспільних процесів, політична реальність відбивається у моральній свідомості не у вигляді завершених несуперечливих логічних структур, а як складна сукупність суперечливих мотивів і стимулів до дії, а система цінностей виступає дійовою стороною суспільної свідомості в сукупності всіх її форм і компонентів. В цьому контексті мораль бере на себе регулятивну функцію в політичній діяльності суб'єкта, а ґрунтується така регуляція на спільності інтересів і є постійною сутнісною властивістю моралі, незважаючи на її історично варіативну соціальну роль в життєдіяльності суспільства [141].

С.М. Куликом встановлено, що поведінкова регуляція як вид психічної регуляції професійної адаптації вчителя, поруч із показниками



комунікативних здібностей, морально-етичної нормативності формують психічний склад адаптаційного потенціалу особистості майбутнього педагога, який сполучаючись із соціально-психологічними чинниками, пов'язані з управлінською діяльністю керівників та демографічно-професійні характеристики педагогів остаточно визначають ефективність управління професійною адаптацією учителів [78].

Досліджуючи феномен регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів за умов використання інноваційної освітньої моделі, О.Ю. Усік намагається довести регулятивну роль гуманістичних і ліберальних цінностей у ціннісно-цільовій структурі навчально-пізнавальної діяльності студентів. Він пояснює принципи функціонування регулятивного механізму даного виду діяльності суб'єкта діяльності в інноваційній моделі освіти, на основі складної діалектичної динамічної єдності керованих і некерованих процесів у ході професійної підготовки, недетермінованих і детермінованих вчинкової природі суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, та взаємному впливі духовних і соматичних сторін взаємодії даних суб'єктів [147].

Н.О. Никончук наголошує на провідній ролі рефлексивно-ціннісних регулятивних чинників у розвитку учбових здібностей вже на онтогенетичному етапі молодшого шкільного віку, виділяючи у рівневій структурі такого типу регуляції дорефлексивний, соціально-експектаційний, діяльнісно-нормативний і суб'єктно-ціннісний рівні. Дослідниця доводить, що рефлексивно-ціннісна регуляція у розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці базується переважно на потребі у визнанні, суб'єктності учнів, зростаючому рівні рефлексії здібностей, формуванні ціннісної свідомості, накопиченні способів виконання діяльності та взаємодії з оточуючими, що сприяють подальшій актуалізації та удосконаленню механізмів рефлексивно-ціннісної регуляції [104].

Н.І. Іванцев аналізуються особливості формування та розвитку ціннісної особистісної регуляції у системі вищої освіти та пропонується власне бачення психологічної динаміки та чинників структурування

ціннісних уподобань у структурі свідомості сучасної студентської молоді. Авторкою наголошується наявність внутрішньогрупових та міжгрупових змістовних та функціональних ціннісних орієнтацій, що зумовлені насамперед типом самоідентифікації особистості [59].

І. Волженцева наголошує на необхідності вивчення закономірностей побудови та реалізації довільної регулятивної активності в процесі навчальної діяльності у ВНЗ, виділяючи при цьому модель поліфункціональної регуляції психічних станів та її компоненти. Авторка чітко диференціює психічні стани, що виникають у ході навчально-виховної активності суб'єкта в умовах вишу, та потребують довільної регулятивної активності, за критеріями (переважання певних психічних процесів, модальність переживань, продуктивність, вплив на діяльність), та характеристиками динаміки у структурі поліфункціональної регуляції психічних станів (знак, інтенсивність, продуктивність вплив на діяльність, вплив на поведінку, образність), і пропонує використовувати емоціогенні методи у подальшому розвитку поліфункціональної регуляції психічних станів [28].

Психологічне значення, механізми та функції емоційної регуляції у житті сучасного юнацтва аналізуються В.О. Чалою, яка наголошує, що порушення емоційної регуляції (серед яких бідність емоційного життя молодих людей, відсутність позитивних емоційних переживань) стають дієвими чинниками виникнення та закріплення деструктивної конфліктності особистості юнацького віку, викликаючи дистреси, пригнічений стан, озлоблення, що в результаті може бути причиною формування та закріплення деструктивної конфліктності. Дослідниця наголошує на значущості інтенсивних настанов юнаків та дівчат на майбутнє, багатстві та розмаїтті їх емоційного світу, їх високій емоційній сприйнятливості, високому рівні самосвідомості, інтересу до власної особистості, та, що на нашу думку вкрай важливо, на організацію та саморегулювання їх навчально-пізнавальної та

подальшої професійної діяльності, що сприяє актуальній меті гармонізації особистісного розвитку юнацтва [159].

О.І. Пенькова, висвітлюючи проблему духовних сімейних цінностей підлітків та юнаків, зазначає, що довільна регуляція поведінки та діяльності, як і когнітивна та емоційна сфери психіки, та Я-ідентичність, закладаються саме в цьому віці. На думку авторки, система структурних елементів духовності: інформаційних, наукових і культурних цінностей, формується завдяки сімейно-родинним ціннісним орієнтаціям, вся система цінностей, настановлень, потреб та мотивів сім'ї розширює подальші можливості здійснювати та регулювати життєдіяльність у подальшому особистісному та професійному функціонуванні [112].

Аналізуючи основні теоретичні підходи до розуміння змістової специфіки феномену інтелектуального контролю, Л.В. Віноградова вказує на тісні кореляції інтелектуального контролю як найважливішої психологічної характеристики, що визначає ефективність психологічної регуляції за умови соціальної взаємодії, із такими важливими показниками регуляції як індекс реалістичності й ефективність використання власних психологічних ресурсів. Авторка інтерпретує виявлену закономірність як таку, що демонструє значущість інтелектуального контролю як найважливішого параметра психологічної регуляції внутрішньоособистісних суб'єктивних станів і інтенцій, та дозволяє за певних обставин розглядати його як механізм оперативної активізації когнітивних ресурсів суб'єкта [23]. Підкреслимо, що найчастіше підставами для виникнення такої ситуації мобілізації когнітивних ресурсів суб'єкта діяльності є обставини суб'єктивної проблемності, що характеризують дану ситуацію високим рівнем невизначеності в цілому, та вихід з такої ситуації можливий лише за рахунок власної активності суб'єкта діяльності.

О. Б. Акоповою пропонується власне бачення окремих шляхів удосконалення домінуючих професійних та особистісних якостей молодих науковців та аспірантів в період їх роботи над кваліфікаційним науковим

дослідженням, тобто у стані їх активного включення у процес наукової творчості. Констатуючи взаємозв'язок волі, зокрема вольової регуляції, та ефективності адаптаційного потенціалу особистості крізь призму психологічного показника професійної придатності, авторка виділяє характеристики вольового потенціалу особистості, терпимості, наполегливості та соціальної емпатії як домінуючі професійні та особистісні якості у молодих науковців та аспірантів, що можуть виступати «мішенями» як розвивальної, так корекційної психологічної роботи [6].

Т.М. Майстренко детально характеризуються особливості ціннісних регуляторів навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульного навчання та виділяються ситуативний, формально-виконавський, соціально-нормативний та суб'єктно-ціннісний рівні функціонування таких регуляторів. Автором підкреслюється, що при переході на вищі рівні регуляції відбувається зростання рівня рефлексії учбово-професійних умінь та ущільнюється кореляція між моральнісними та діяльнісними цінностями, починає переважати зовнішня мотивація навчальної діяльності студентів [94].

Аналізуючи структуру здібностей особистості, як вмотивованої здатності до впорядкування та регулювання власної діяльності (насамперед, навчальної діяльності та спілкування), в підлітковому віці, зокрема їх організаторської складової, А.В. Поденко визначає їх особливості та засоби розвитку. Обґрунтовуючи факторну структуру організаторських здібностей, автор виділяє серед динамічних, соціально-інтелектуальних, емоційно-адаптивних, комунікативно-стильових характеристик особистості її регулятивні чинники [115].

А.М. Щербіна виділяє соціокультурних регулятивів у структурі людської діяльності в умовах масової комунікації, розуміючи їх у вигляді структурованого ієрархізованого феномену внутрішніх механізмів детермінації людської діяльності, утвореного своєрідним синтезом антропогенетичного та культуротвірного фактора, та якому властива певна

своєрідність у залежності від мінливих історичних, соціальних і локально-культурних технологій масової комунікації [168].

Г. В. Локарева вбачає художньо-естетичну інформацію вагомим підґрунтям підготовки соціального педагога до професійного спілкування, причому по мірі розгортання цього процесу провідну роль відіграють психолого-фізіологічні чинники та нормативно-регулятивні механізми сприйняття твору мистецтва. Авторка зазначає, що нормативно-регулятивні механізми сприйняття художньо-естетичної інформації реалізують опосередковано через інтелектуальні, емоційно-вольові, комунікативні та емпатичні характеристики навчально-професійного функціонування. Майбутнього соціального педагога та формують його подальшу готовність до професійного спілкування [86].

На думку О.М. Кочубейник, автентичність особистості у інтерсуб'єктному просторі постає і формується за рахунок взаємодії між модусами персоналізації (тілесна даність, усвідомлення психічної активності як власної, усвідомлення себе як начала свого світу, репрезентація унікальності особистісних якостей й усвідомлення власної винятковості, предметно-речове оточення), уніфікації (етичні вимоги, норми, цінності, ідеали, автономія, конформність/нонконформність, типізація, деіндивідуація, соціотипова поведінка) та модусом потенціалізації (як гра, уява, сон, художня творчість, девіантна поведінка, трансформація структури буденності, віртуалізація реальності), які забезпечують її змістовно-структурні особливості та здійснюють регулятивні функції автентичності особистості. В контексті нашого дослідження, найбільшу роль відіграє психологічне значення модусу потенціалізації, оскільки саме у ньому локалізовані здібності, зокрема здібності до реалізації творчого початку людини, що міститься в ній від моменту появи на світ [72]. В межах даного дискурсу, маємо підстави вважати, що реалізація суб'єктом власних задатків до творчості, за рахунок впливу регулятивних чинників взаємодії між модусами уможливорює набуття суб'єктом особистісної автентичності.

На думку А. Шиделка, що аналізує можливі причини девіантної поведінки підлітків, саме внутрішні регулятивні механізми, а конкретніше показники розвиненої самосвідомості, адекватності самооцінки та вираженої самоповаги мають виключне значення для нормального функціонування особистості на наступних онтогенетичних етапах [165].

Як вважає Р. Арцишевський, саме оцінно-регулятивні чинники духовної культури, у поєднанні із пізнавальними та художніми детермінантами, забезпечують остаточне оформлення соціального досвіду, що в подальшому створює передумови для проектування та реалізації світоглядної освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства, зокрема з позицій функціонально-рольової теорії особи [11].

Нормативно-регулятивні професійні якості, поруч із афективно-мотиваційними та поведінковими якостями утворюють, на думку С.О. Микитюка передумови професійного становлення особистості майбутнього спеціаліста з позицій ресурсного підходу. Автор вказує, що провадити цілеспрямований розвиток нормативно-регулятивних якостей, як таких, що сприяють успішному професійному становленню майбутнього педагога, доцільніше за все у традиційних формах професійної підготовки [97].

Згідно поглядів Л. Мельничук, що стосуються аналізу традиційних та інтерактивних методів виховання дітей молодшого шкільного віку в сучасній сім'ї та форм їх реалізації, важливою такою формою виступає регулятивна форма, що включає розподіл обов'язків у сім'ї та встановлення правил саморегуляції дитини і до того ж сприяє підвищенню рівня педагогічної компетенції батьків дитини [95].

Як вважає Г. Ситник, у контексті ціннісного становлення особистості, її структура постає у вигляді трикомпонентного утворення, невід'ємними складовими є когнітивний, емоційно-оціночний та поведінковий фактори. В свою чергу, ціннісні орієнтації особистості, певним чином детермінують мотиваційно-регулятивну систему особистості, визначаючи особливості її

функціонування, в тому числі навчальної діяльності та професійного становлення тощо [140].

Ю. Зіньковським регулятивність характеризується як одне із основних джерел розвитку компонент загальноосвітньої компетентності студента вищого технічного навчального закладу на рівня бакалавра та магістра, яке у сполученні із когнітивністю, комунікативністю, індивідуальністю, та рефлексивністю утворюють професійну компетентність фахівця технічного профілю [54].

Аналізуючи структуру та механізми розвитку соціальних здібностей, О.О. Сасько зазначає, що в процесі соціального становлення особистості інтелектуальні та особистісно-регулятивні компоненти соціальних здібностей уможливають перетворення людини на суб'єкта соціального функціонування. При цьому, соціальний інтелект, як ядерна характеристика соціальних здібностей, авторка вбачає як вмотивовану здатність індивіда до опанування соціальної дійсності, саморегуляції та самопізнання, що сприяють подальшій адаптації суб'єкта до соціальної дійсності [132].

На важливій регулятивній функції пам'яті в процесі літературної творчості, особливо у період підліткового віку, і можливості використання оптимізаційних алгоритмів функціонування пам'яті задля активізації літературно-творчої діяльності наголошує О.В. Войтенко, яка доводить, що пам'ять як процес збереження людиною свого досвіду, сприяє організації структурних компонентів творчої діяльності та завдяки механізмам управління процесом переробки інформації у підсумку впливає на її результативність та успішність [27].

О.М. Васильченко підкреслює суттєву регулятивну функцію репродуктивної поведінки особистості та репродуктивних практик особистості у структурі соціогенезу особистості та як важливу передумову соціокультурної конституалізації тощо [19].

Відображально-регулятивні чинники розглядаються у дослідженнях А.П. Фрадинської у системі (інформаційні, соціальні, оцінно-ціннісні,

організаційні, особистісні) соціально-психологічних чинників основного змісту професійних очікувань студентів - майбутніх соціальних працівників у контексті особистісно-професійної самореалізації та соціального функціонування [151].

Як вважає М.О. Портян, сутність ділових якостей студентів полягає у їх цілісному, інтегрованому функціонуванні, як особистісного утворення, що виражає єдність і взаємозв'язок мотиваційної, когнітивної, діяльнісно-вольової, емоційної сфер особистості, та створює необхідні передумови для самореалізації студента в процесі професійної підготовки та успішного виконання в майбутньому професійної діяльності. У авторській класифікації функцій професійно-педагогічної діяльності сучасного педагога, поруч із комунікативним, організаторськими, проектувально-конструктивними функціями, розглядаються регулятивні функціональні характеристики, які згодом можуть реалізовуватися в основному на оцінно-корекційному етапі запропонованої автором технології формування ділових якостей студентів педагогічного університету [116].

Суб'єкту навчально-професійної діяльності властива індивідуальна та цілеспрямована психічна регуляція, аналіз структури якої дозволяє виділити такі її складові (із їх суттєвими параметрами та особливостями), як: внутрішньоособистісна регуляція (тілесна даність, усвідомлення психічної активності як власної, усвідомлення себе як начала свого світу, репрезентація унікальності особистісних якостей й усвідомлення власної винятковості, предметно-речове оточення), інтелектуальна регуляція (високий індекс реалістичності та ефективність використання власних психологічних ресурсів, механізмів управління процесом переробки інформації), ціннісно-мотиваційна регуляція (на соціальному, процесуальному та суб'єктному рівні), ціннісно-сміслова регуляція (життєва позиція, образ світу, рефлексія життєвого шляху, випереджаюче підкріплення і оцінка стратегії життя, цілевизначення, сенсотворна роль мотиву, самоактуалізація та соціально-професійна самореалізація), ціннісно-цільова регуляція (гуманістичні і



ліберальні цінності), рефлексивно-ціннісна регуляція (на дорефлексивному, соціально-експектаційному, діяльнісно-нормативному і суб'єктно-ціннісному рівні), емоційна регуляція (розмаїття емоційного світу, висока емоційна сприйнятливість), вольова регуляція (вольовий потенціал особистості, терпимість, наполегливість та соціальна емпатія), соціокультурна регуляція (родинні та етнічні цінності та настанови), соціально-професійна регуляція (соціалізації, професійна свідомість особистості, її професійний розвиток) тощо.

Свого часу А.В. Карповим було обґрунтовано та емпіричним шляхом доведено, що новоутворені мнемічні зв'язки володіють найбільшою продуктивністю актуалізації за умови того, що процеси пам'яті, переважно це стосується запам'ятовування виступають у ролі метадії [63, с.142]. Пізніше А.В. Карповим було розкрито психологічний зміст специфічних механізмів, що забезпечують функціонування метазв'язків – метапроцеси, які являють собою специфічну психічну реальність, та в свою чергу пов'язані із наявністю та функціонуванням особливого класу здібностей – метаздібностей, основною характеристикою останніх виступає характеризуються гетерогенність та гетерохронність розвитку [63]. Автор вбачає суттєвою відмінністю метапроцесів від інших регуляційних механізмів людини їх фактично безмежне розмаїття в плані операційних механізмів, які до того ж формуються в процесі онтогенезу і є індивідуально своєрідними, при цьому система функціональних механізмів є генетично детермінованою та обмеженою психофізіологічними особливостями людини) [62].

Дж. Флейвел, активно досліджуючи можливості розвитку когнітивних та мнемічних здібностей, розуміють під метапам'яттю певну систему узагальнених способів організації мнемічної діяльності та сукупність передумов ефективного використання мнемічних операцій та прийомів (це, зокрема, планування та контроль), що виступають в свою чергу складовими мнемічного арсеналу суб'єкта мнемічної діяльності [178]. До того ж, вони

збагатили теорію метамнемічних досліджень увівши до вживання такі характеристики метапам'яті як чутливість (поінформованість людини, про необхідність мнемічної діяльності) і варіативність (полягає у індивідуальних параметрах мнемічної системи людини, змістовій характеристиці мнемічного завдання та знання людини про власні мнемічні стратегії, як вищий рівень організації способів запам'ятовування).

М.М. Августюк, узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми метапізнання у структурі навчальної діяльності студентів, вважає за можливе виокремлення двох складових метапізнання: змістова або рефлексивна (знання про пізнання) та процесуальна (регулятивна) складова. На думку авторки, змістовий аспект метапізнання включає поняття, різновиди, класифікаційні категорії (категорія особи, категорія завдання, категорія стратегій тощо) метакогнітивного знання та підскладову метакогнітивного досвіду тощо. До структури процесуальної складової метапізнання відносяться метакогнітивний моніторинг та метакогнітивний контроль належать метапізнання, співвідношення яких авторка вважає окремою та актуальною дослідницькою проблемою [2]. На нашу думку, підскладова метакогнітивного досвіду викликає особливу цікавість, оскільки вона по-перше містить інформацію про компоненти метакогнітивної активності (закономірності, особливості та механізми), забезпечуючи їх збереження та актуалізацію, а по-друге включає відомості про особливості їх використання, їх значення у процесі метадії та їх потенціальну ефективність та, можливо, навіть евристичну прегнантність у процесі діяльності людини у розмаїтті її видів та форм.

Д.Н. Flavell ще у витоків метакогнітивізму ввів до наукового розгляду поняття про метакогнітивні знання, розглядаючи їх як такі, що утворюють певну впорядковану сукупність знань та уявлень суб'єкта про функціонування та взаємодію факторів, які обумовлюють процес та результат його пізнавальної діяльності [179]. При цьому принциповим є зауваження про те, що у структурі змістового аспекту метакогнітивного

знання автор в якості важливої складової виокремив поряд з метакогнітивним знанням і метакогнітивний досвід, якій, на його думку, хоча і є свідомим, проте може бути як когнітивним так і афективним, і неодмінно стосується інтелектуальних процесів.

З точки зору вітчизняної наукової парадигми спостерігаємо явну суперечність, оскільки категорія афекту як емоційного стану, що характеризується бурхливістю, короткотривалістю, гостротою переживань відрізняється часткової або повною неусвідомлюваністю, неконтрольованістю, некерованістю власної поведінки. Більш того, саме ступінь неконтрольованості, некерованості та неусвідомлюваності емоційної активності суб'єкта виступає основним юридичним критерієм його дієздатності та основним правозастосовним критерієм його кримінальної відповідальності.

М.А. Холодна зазначає, що метакогнітивний досвід, взаємодіючи із когнітивним досвідом, складовими якого виступають ментальні структури, основним призначенням яких є оперативна переробка поточної інформації на різних щаблях пізнавальної активності, та інтенціональним досвідом, до структури якого входять зокрема ментальні структури, що виступають твірними компонентами індивідуальних інтелектуальних нахилів, в подальшому слугує основою регуляції роботи інтелекту, зважаючи на те, що призначенням саме метакогнітивного досвіду виступає контролювання актуального стану індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також процесів та характеристик переробки інформації певної діяльності, що проваджується суб'єктом [156].

Е. Papaleontiou-Louca намагається класифікувати метакогнітивний досвід як психічний феномен по аналогії із мнемічним досвідом короткотривалий або довготривалим, за змістом – на простий та складний. Особливо цікавим є сентенція автора про те, що метакогнітивний досвід може бути повністю або не повністю свідомим, тобто у метакогнітивному досвіді, його психологічний структурі завжди є місце як свідомій, так і не

свідомій (підсвідомій психічній регуляції). До того, часові межі функціонування метакогнітивного досвіду є доволі широкими стосовно певної дії, як одиниці діяльності, та він може проявляти себе, до безпосереднього виконання завдання, під час виконання завдання або після виконання того чи іншого завдання (при цьому він має певне емоційне забарвлення - відчуття задоволення або невдачі). При цьому саме когнітивні зусилля характеризують приналежність подібного виду психічної активності до класу явищ метакогнітивного досвіду. Автор ілюструє даний опис прикладом про те, як відчуття занепокоєння, що виникло у суб'єкта, в разі певного непорозуміння, при наявності бажання і потреби зрозуміти, з певними припущеннями може бути позначене як прояв метакогнітивного досвіду [205].

L. Baker, C.B. McCormick та G. Schraw, спираючись на саме таке розуміння метакогнітивного знання, намагалися в своїх працях різними шляхами структурувати його на декларативне метакогнітивне знання (усвідомлена інформація про самого себе та притаманні самому собі наявні когнітивні стратегії, тобто наше власне знання про те, які нам властиві способи засвоєння інформації, про чинники, що можуть впливати на особливості перебігу цих процесів), процедурне метакогнітивне знання (усвідомлена інформація про особливості та характеристики процесу вживання нами вищезгаданих стратегій, тобто складові нашої поінформованості про якомога ефективніші способи навчальної діяльності, а зокрема і мнемічної складової такої нашої діяльності) та умовне метакогнітивне знання (усвідомлена інформація про часові, обставинні та причинно-наслідкові детермінанти використання нами тих стратегій, про які йшла мова вище, у ті способи та з урахуванням тієї специфіки, про яку йшла мова вище) [171; 197; 208].

На думку А. Броуна із співавторами [173] наявність чисельних та систематичних зв'язків між пам'яттю та іншими когнітивними процесами на об'єктивному рівні обумовлює взаємодію між ними і на метарівні, і тому

одним з положень метакогнітивізму, в тому числі, має бути вивчення різних когнітивних явищ у їх взаємозв'язках між собою.

Найбільш ґрунтовно, на нашу думку, із закордонних дослідників до означення метапам'яті як психічного феномену, підходить Р. Ключеве, який, досліджуючи взаємодію пізнання та контролю в процесі утворення метакогнітивної реальності, намагається виділити двокомпонентну структуру метапам'яті, а саме: когнітивну сторону (інформація про пам'ять в загальному сенсі та усвідомлення індивідуальних особливостей власної пам'яті тощо) та процесуальну сторону (аналіз ефективності використовуваних стратегій запам'ятовування та контроль і регуляція її процесів) [188].

К. Шнейдер, використовуючи поняття метапам'яті як узагальнюючу психологічну характеристику поінформованості людини щодо власної пам'яті, досліджує процес розвитку метапам'яті в онтогенезі людини, та приходить висновків автор зробив висновок, про наявність певної позитивної вікової динаміки пізнання людиною ефективності стратегій індивідуального запам'ятовування та умов їх застосування. Саме це, на його думку призводить до зростання селективності (вибірковості) метапам'яті та підвищення рівня продуктивної реконструкції мнемічного досвіду людини [207].

На думку Т.Б. Хомуленко, ґрунтовне емпіричне дослідження метапам'яті «...має включати показники мнемічної обізнаності, диференційованості самооцінки, її адекватності у проявах прогностичності, схильності до планування процесу запам'ятовування, моніторинг-контроль процесу запам'ятовування у проявах рефлексивних функцій (дослідницької, критичної, нормативної) та вибіркового відтворення [158].

На думку О. М. Лактіонова, який займався дослідження структурно-динамічної організації індивідуального досвіду людини, мнемічний досвід як компонент індивідуального досвіду може виконувати функції накопичення, інтеграції та реінтеграції отримуваної впродовж життя людиною інформації

зادля стабілізації життєдіяльності індивіда. На його думку, на різних щаблях психічної активності людини динамічні перетворення мнемічного досвіду реалізуються завдяки наявності циклічного рекурсивно-хронологічного ланцюга трансформацій пам'яті впродовж життя, важливим проявом яких є співставлення блоків, функцій та механізмів на окремих циклах; при цьому базовими показниками мнемічного досвіду є стадіально пов'язані оперативна довготривала пам'ять, біографічна та історична пам'ять, які до того ж стадіально пов'язані між собою [81].

Як бачимо, для підвищення ефективності та результативності когнітивних (в тому числі, мнемічних) психічних процесів, людина певним чином намагається переосмислити, модифікувати, переструктурувати свій когнітивний та мнемічний досвід, для чого користується рефлексією. Аналогічно, і у випадку вирішення творчої задачі, або проблеми, людина поринає у стан суб'єктивної проблемності, що характеризується високою мірою невизначеності та суб'єктивної свободи. При цьому, стаючи суб'єктом творчого процесу, людина розуміє, що вирішення даної проблеми може бути знайдене лише завдяки її власній активності. В цьому, випадки рефлексивні функції психіки суб'єкта сприяють активізації та вивільненню його творчого потенціалу – креативності, водночас переводячи її на метарівень, перетворюючи її на метакреативність (абнотивність), суттєво підвищуючи ефективність творчого процесу та заощаджуючи при цьому життєві сили та психічне здоров'я суб'єкта творчого процесу.

Очевидним є те, що за останні три десятиліття психологічний зміст поняття рефлексії теж зазнав суттєвої трансформації. Наприкінці минулого століття рефлексія мало розглядалась поза межами соціальної психології, та вбачалась як «...усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню» [119, с.320], а для її появи як психічної сутності за необхідне вважалась наявність щонайменше діади, на фоні якої і спостерігалось знання про те, як інший розуміє рефлексуючого індивіда. Вже на початку XXI століття рефлексія розуміється як «...розумовий розвиток,

спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей характеру та інших властивостей своєї особистості [121, с. 300].

У більш сучасному розумінні рефлексія виступає як «...розмірковування індивіда над власним життєвим досвідом; аналіз власного психічного стану на основі самоспостереження» [118, с. 372]. В такому сенсі рефлексія подекуди розглядається як еквівалент інтроспекції, що є розповсюдженою у зарубіжній психологічній традиції, та навколо якою будується окремий метод психологічного дослідження.

Констатуючи відсутність певного прогресу у дослідженнях механізмів та закономірностей пам'яті людини у другій половині минулого століття закордонні дослідники E. Tulving та S. Madigan вбачали причину цього негативного явища у неповній придатності для подальших досліджень наявних методів та засобів експериментальних досліджень та необхідності пошуку новітніх шляхів вивчення пам'яті людини. Натомість вони пропонували в подальшому досліджувати знання людини про свою пам'ять, розглядаючи останнє як цілком унікальну властивість пам'яті людини, вивчення якої може мати значний евристичний потенціал [212, с.477].

Дослідження Т.Б. Хомуленко показали, що ще до того, як саморегуляція стає основною рисою вищої стадії онтогенезу пам'яті, елементи цієї саморегуляції, з'являючись на більш ранніх стадіях онтогенетичного розвитку психіки, створюють належне підґрунтя для подальшого розгортання саморегуляції пам'яті як цілісного і системного психічного процесу [157, с.113]. Авторка, слідом за В.Я. Ляудіс (метапам'ять як вищий, автоматизований рівень самоорганізації процесів пам'яті) [], розширює предметну область метапам'яті у зарубіжних дослідженнях Н.М. Wellman [214] (метапам'ять як наявність у людини інформації про свою пам'ять і пам'ять взагалі) до таких її характеристик, як метамнемічна обізнаність (знання про індивідуальні особливості пам'яті та закономірності ефективного запам'ятовування), здатність до планування при

запам'ятовуванні (висувати мету, вибирати стратегію і засоби її досягнення) та мнемічний моніторинг (здатність інтроспективно переглядати і прослідковувати перебіг процесів пам'яті).

В.О. Волошина [25, с. 24-25], рефлексуючи над наявними означеннями та характеристиками метапам'яті, як психічного феномену, пропонує розглядати її в якості вищої форма організації суб'єктом власної мнемічної сфери, що полягає в осмисленні і усвідомленні ним актуальних знань про зміст пам'яті та способи регуляції своєї мнемічної активності. На думку авторки, виступаючи інтегральним в собі ряд психічним явищем, метапам'ять поєднує в собі інші взаємозв'язані психічні явища та має певну структуру, між компонентами якої існують функціональні взаємозв'язки та яка реалізується в свої динаміці в процесі діяльності суб'єкта.

За П.П. Блонським, який аналізував проблему грандіозну проблеми співвіднесення, взаємодії пам'яті та мислення, саморегуляції пам'яті полягає в поступовій реалізації таких її компонентів, як конкретизація самої мети запам'ятовування, перетворення конкретизованої усвідомленої мети на внутрішній план дії, удосконалення критеріїв відбору мнемічних дій задля досягнення цієї мети та прогнозування процесу відтворення, повне оволодіння критеріями запам'ятовування, здатність оперативно продукувати адекватну і відносно стійку розумову модель об'єкта запам'ятовування, створення та постійне урізноманітнення засобів запам'ятовування та способів подальшого відтворення інформації, та провадження на постійній основі рефлексії та регуляції на її основі даних використовуваних способів [14].

Свого роду фундаторами наукової концепції метапам'яті виступив Т. О. Nelson, який на початку 90-х років минулого століття обґрунтували та узагальнили основні теоретичні положення та емпіричні результати у дослідженнях метапам'яті, які були розповсюдженні у закордонній психології тих часів [203]. Вони висунули власну модель метапам'яті як психічного феномену: процес запам'ятовування за своєю будовою



складається принаймні з двох взаємопов'язаних рівнів, як правило у ній присутні так звані об'єктивний рівень (сутність його полягає у фактичному запам'ятовуванні людиною певної інформації) та мета-рівень (рівень контролю людиною процесу запам'ятовування певної інформації). За своєю сутністю мета-рівень виступає динамічним відображення суб'єктивного уявлення людини про попередній, об'єктивний рівень (тобто динамічна модель суб'єктивного уявлення людини про об'єктивний процес запам'ятовування); зв'язки між суб'єктивним та об'єктивним рівнями виступають як системоутворюючі, різноспрямовані, та такі, що визначають напрямки руху інформації про процеси запам'ятовування та інформації про процеси керування ними, між цими двома рівнями метапам'яті як психічного явища. Ці зв'язки систематизуються та визначаються як процеси моніторингу та контролю людиною власного запам'ятовування.

У більш пізніх роботах, присвячених проблемі метапам'яті, J. P. Osvershelde [204] наголошує на необхідності більш розгорнутого розгляду компоненту мета-рівня даної моделі, в розуміння того, що мета-рівень включає в себе динамічну модель базового рівня об'єкта, тобто мета-модель, яка детермінує оцінні та прогностичні судження індивіда про те, яким саме чином здійснювати мнемічний контроль та як будувати процес запам'ятовування інформації.

Аналізуючи розуміння процесів метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю у структурі метапізнання у працях L. Jacoby, вважаємо що цілком логічним та доцільним є його розповсюдження на процеси метапам'яті, яка в свою чергу виступає невід'ємною складовою метапізнання як психічного процесу, а дослідження метапам'яті вибудовують певний концептуальний напрям метакогнітивізму в цілому. А отже, метапам'ять пов'язана із пам'яттю так само, як і всі інші когнітивні та метакогнітивні процеси, за допомогою як мінімум двох динамічних процесуальних механізмів – моніторингу та контролю, кожний з яких попре

певні розбіжності для окремих когнітивних процесів, відіграє в структурі психіки людини в процесі пізнання аналогічні функції [184].

У роботі Т. R. Hurme, К. Merenluoto, S. Järvelä підкреслюється принципова можливість розглядати в якості складових метакогнітивного контролю метакогнітивні вміння та метакогнітивні навички, під якими в свою чергу розуміються здатності до розподілу зусиль та часу, спроможність оцінювати процес та результат пізнання на певну перспективу, спроможність використовувати визначені стратегії регуляції власної пізнавальної активності тощо [186]. А. Efklides, розмірковуючи над структурою метакогнітивних умінь, схильний виділяти в ній стратегії компоненти регулювання процесів пізнання (вихідну та завершальну координату когнітивних процесів, динаміку прогресу зусиль, здібність керувати витратами часу), стратегії моніторингу стану та перебігу практичного втілення запланованих дій, а також стратегії психічної регуляції та саморегуляції [176].

Дослідження особливостей метакогнітивного моніторингу, виконані Д. Н. Волковим, присвячені феноменології та методології явища надмірної когнітивної впевненості. Автори зазначають, що для даного явища властиве виникнення в момент прийняття помилкового рішення, а його психологічна сутність полягає в надмірній суб'єктивній впевненості людини у адекватності власних когнітивних ресурсів певній задачі, а у вузькому розуміння вбачається у впевненості суб'єкта пізнання у правильності свого рішення (незважаючи на те, що воно об'єктивно є неправильним). Вивчаючи особливості розв'язання досліджуваними перцептивних, мнемічних, мисленнєвих, сенсомоторних задач, авторам вдалося встановити наступні характеристики даного явища надмірна впевненість є малоприсадною до психологічної корекції; вона виникає у ситуації суб'єктивної невизначеності, яка так чи інакше пов'язана із необхідністю оцінювати власну впевненість; іррелевантно до методу вивчення впевненості, її оцінки мають суб'єктом пізнання, як правило, дещо випереджають оцінки ефективності; джерелом

надмірної когнітивної впевненості в цьому випадку є необхідність збереження суб'єктом несуперечливості пізнання та когнітивної визначеності [29].

На противагу цій концепції зарубіжний представник метакогнітивізму М. Крайс, основною причиною надмірної впевненості вважають загальну необізнаність, недостатню поінформованість суб'єкта стосовно особливостей функціонування власних когнітивних процесів. Вони звертають увагу на той факт, що надмірна когнітивна впевненість в більшій мірі властива людям, у яких відсутні або недостатньо представлені вміння та навички виконувати певне завдання, а недостатня когнітивна впевненість навпаки типова для людей, у яких ці навички та вміння представлені на рівні, що є адекватним рівню задач, що стоять перед ними [190].

Д. Н. Волков класифікує концепції про походження та способи інтерпретації моделі виникнення надмірної когнітивної впевненості наступним чином:

- 1) концепції, в основу яких покладено розгляд надмірної когнітивної впевненості в якості помилки у роботі певної (певних) когнітивних систем, чинники якої можуть мати як зовнішню, так і внутрішню природу, тобто переробка інформації або є принципово обмеженою, або відбулись деякі когнітивні негаразди;
- 2) концепції, що сконцентровані навколо причинності виникнення надмірної когнітивної впевненості як трансцендентного явища по відношенню до індивідуально-психологічних схем пізнання та наближаються за своєю сутністю до її соціальної причинності;
- 3) концепції, які побудовані за принципом розгляду виникнення надмірної когнітивної впевненості внаслідок ірраціональних викривлень процесу та результату пізнання;
- 4) концепції, в основу яких покладено уявлення про те, що першопричиною виникнення надмірної когнітивної впевненості є використання інформації з пам'яті або застосування елементарних логічних операцій за ймовірнісним

(стохастичним) принципом в контексті суб'єктивної невизначеності або ймовірності ситуації [29].

У витоків даної теорії стоїть G. Gigerenzer, який розумів її дещо інакше, а саме коли досліджуваному пропонується запитання з двома або більшою кількістю варіантів відповіді, він переважно буде схилитися до пошуку відповіді з використанням уявлень пам'яті або простих логічних умовиводів, тобто прагне вийти із ситуації із найменшими витратами часу та когнітивних (психічних) ресурсів. Якщо вищеописані дії не призводять до генерування відповіді, то суб'єкт розуміє та усвідомлює неспроможність або малої ймовірної ефективності розв'язання задачі власними силами із використанням наявної в нього інформації, тобто цілком природньо він стикається із необхідністю звертатися за інформацією до навколишнього середовища [181].

Розмірковуючи над причинами надмірної когнітивної впевненості більш глобально, І. Егев дійшов припущення про те, що метакогнітивні судження, що свідчать надмірну когнітивну впевненість можуть містити як систематичну складову, так випадкову помилку механічного або процесуального характеру. Тобто, на думку авторів, навіть сформульовані на адекватній основі оцінки когнітивної спроможності можуть через випадкову помилку мати спотворитися, набуваючи в результаті суттєвих розбіжностей з об'єктивною реальністю [177].

В якості психологічної основи метапізнання та метакогнітивного моніторингу, як його структурного, змістового та процесуального компоненту, D. Sadler-Smith пропонує розглядати низку індивідуально-психологічних якостей суб'єкту пізнання, зокрема особистісні особливості, когнітивні стилі, стилі навчальної активності та когнітивні стратегії тощо [206].

У роботі K. Keasey, R. Watson [187] робиться наголос на тому, що когнітивна точність та когнітивна впевненість утворюють своєрідний психологічний комплекс в структурі суб'єкта, причому в основі цього

комплексу лежить низка чинників, що його обумовлюють, зокрема: складність пізнавального завдання, вплив зворотного зв'язку в процесі пізнання, мотивація суб'єкта до пізнавальної активності та його навичка до виконання такого роду завдань. А. Koriat [193] зазначає, що в процесі метакогнітивного моніторингу зазвичай фігурують три класи ознак, які в цілому залежать від кількості інформації, що належить опрацювати, ступеня її пізнавальної складності, її змістового наповнення та умов опрацювання представленої інформації.

Саме вони, на думку А. Koriat, лежать у основі когнітивної впевненості, а саме: внутрішні ознаки (вид інформації, її зміст, обсяг, рівень складності), зовнішні ознаки (умови постановлення завдання, тобто тип тестового завдання, кількість разів, відведених на опрацювання завдання, відведених на виконання час, змішане або впорядковане повторення інформації) та мнемічні ознаки (мнемічні індикатори, які сигналізують суб'єкту про рівень засвоєння матеріалу, доступність відповідної інформації, легкість актуалізації даної інформації, знайомість інформації за підказками, загальна легкість виконання запропонованого завдання тощо) [193].

Аналізуючи особливості вирішення суб'єктом пізнавальних задач, D. Grieco, R. M. Hogarth поступово приходять до припущення про те, що під час в процесі розв'язання певної когнітивної задачі відбувається передбачення суб'єктом певного приблизного рівня складності задачі та оптимізація на цій основі рівня когнітивного дисонансу (як емоційної складової пізнавальної активності), у випадку коли реальна складність задачі не відповідає передбаченій. З метою усунення протиріччя між рівнем очікуваної складності та рівнем реальної складності, суб'єкт починає змінювати оцінки власної впевненості на користь очікуваних [183]. А. Koriat вбачає в якості чинника підвищення достовірності метакогнітивного моніторингу щільність кореляції між змісту декларативної інформації (цікавість, інформативність, корисність), отриманої суб'єктом з довготривалої пам'яті, та об'єктивності суджень щодо його впевненості у знанні [192]. При цьому суттєву роль

відіграє цікавість та важливість інформації (тобто коли відбувається доцільний моніторинг).

J. Metcalfe зазначає, що суттєвою перешкодою для метакогнітивного моніторингу можуть стати евристики поточного знання та знайомості інформації, оскільки дуже часто унаслідок їх появи згодом виникає адже виникає переконання, що вона дана інформація була завжди відомою [201]. Термін «евристика» потребує в саме тут додаткового тлумачення, особливо в контексті наукових відомостей, про які піде мова нижче. Під евристикою у сучасному науковому розумінню вбачають «...теорію і практику вибіркового пошуку при розв'язуванні складних інтелектуальних задач», крім того суттєвою відмінністю евристик людини та комп'ютера є те, що «...евристика людини не зводиться до формальних правил, а містить мотиваційні й емоційні компоненти, які значно звужують зону розв'язання» [199].

Далі J. Metcalfe додає, що внутрішні, зовнішні та мнемічні чинники метакогнітивного моніторингу сприяють виникненню нових евристик, як спеціальних міркувальних стратегій, що при цьому спираються на минулий досвід та мають суттєвий вплив на достовірність метакогнітивного моніторингу. При цьому вважається, що у структурі самої евристики, вже як науки, що вивчає продуктивне творче мислення, метакогнітивні судження виступають швидше результатом врахування тих чи інших евристичних ознак, а не прямою оцінкою суб'єктом успішності розв'язання задачі [201].

У дослідженнях N.E. Commander [174] вважається, що параметр кількості інформації може бути одним із чинників зниження ефективності когнітивного моніторингу, тобто ймовірність появи ілюзії знання суттєво зростає при роботі людини із невеликими за обсягом масивами текстової інформації, що належать до опрацювання, тоді як при роботі із значними за обсягом текстами, ефективність та достовірність моніторингу суттєво зростають. M. Mahdavi доведено [196], що повторне виконання завдань сприяє кращому пригадуванню інформації, та, відповідно, більшій

достовірності метакогнітивного моніторингу, хоча автору не вдалося встановити певних закономірностей щодо впливу змінної часу відведеного на виконання завдання, на ефективність метакогнітивного моніторингу, хоча подекуди при повторному звертанні до певного матеріалу, збільшується схильність суб'єкта до його ілюзорного розпізнавання.

Евристики як узагальнений погляд на вибіркового пошук при розв'язуванні складних інтелектуальних задач та різновид мислинневої стратегії можуть бути умовно поділені, як підкреслює M. J. Serra [210], на два основні класи: ті, що сприяють достовірності метакогнітивного моніторингу (це евристики повторно-виправного опрацювання інформації, евристики, першоосновою яких виступає прагнення до відтворення інформації, евристики пригадування минулого виконання, евристики узагальнення), та ті евристики, які перешкоджають його ефективному функціонуванню (евристики знайомості, евристики легкості інформаційної обробки, евристики поточного, проміжного знання, евристики асоціацій, евристики-безпосередні чинники ілюзорного знання) [210].

S. B. Ward [213] виділяє показники внутрішнього та зовнішнього зворотнього зв'язку в якості чинників достовірності метакогнітивного моніторингу, причому об'єктивна успішність вирішення завдання утворюється за рахунок співставлення суб'єктом оцінок власної переконаності у правильності виконання певного завдання. У роботах М. О. Холодної йдеться про те, що ефекти внутрішньої регуляції інтелектуальної активності суб'єкта базуються на метакогнітивному досвіді, в структурі якого виділяються чотири основні типи так званих ментальних структур: інтелектуальний контроль (як мимовільний, так довільний), метакогнітивна обізнаність та пізнавальна відкритість. Як бачимо, метапізнання як психічна реальність не обмежується тут лише свідомим контролем, бо функціонування метапізнавальних процесів передбачає їх доступність до регулювання когнітивними процесами [156].

Наразі доступним є оригінальний та інноваційний метод оцінки ефективності функціонування метакогнітивного моніторингу, що запропонований S. Tobias, який не тільки робить доступним співставлення метакогнітивної та когнітивної поінформованості, тобто актуальної системи знань суб'єкта про інструменти власної метапізнавальної активності, а й дозволяє виконувати адекватність такої оцінки [211]. При цьому в теоретичному аспекті з'ясовуються наявність та систематизованість інформації суб'єкта про власну метакогнітивну активність (у вигляді аналізу метакогнітивних суджень), а в практичному аспекті відбувається певна верифікація істинності таких суджень. Висновки про наявність метакогнітивного знання робляться на основі співставлення та з'ясованого співпадіння стверджувальної (заперечної) позиції суб'єкта про наявність (відсутність) метакогнітивного знання та практичного підтвердження факту знання (незнання). Відповідно, у випадку розбіжності (неспівпадіння) декларованого та підтвердженого на практиці знання (незнання) робляться висновки про відсутність або неадекватність рівня метакогнітивного знання.

А. К. Самойліченко пропонує розглядати в якості кількісної міри метакогнітивного знання емпіричний показник, що являє собою відношення кількісної розбіжності між правильними та неправильними відповідями до загальної кількості запропонованих до розгляду питань. Передбачається, що даний показник корелює із показником рівня розвитку метапізнання, що в свою чергу є синкретичним з іншими метапроцесами [131].

Аналізуючи психологічний зміст, механізми та структуру метакогніцій у сучасній світовій психології, А. В. Літвінов, Т. В. Іволіна по аналогії із розповсюдженою схемою співвідношення інтелекту та креативності у структурі пізнавальних процесів, висувають тристоронню схему взаємодії метакогніцій та інтелекту, а саме: метакогнітивні знання та вміння або входять до складу інтелектуальних здібностей; метакогнітивні знання та вміння є цілком незалежними від інтелекту; метакогнітивні знання та вміння перебувають у взаємозв'язку із інтелектом. Наполягаючи на принциповій



можливості специфічної психічної тріади інтелектуальних здібностей індивіда, його навчальної мотивації та саморегуляції в процесі оволодіння новими знаннями прирошувати ефективність діагностичного потенціалу метакогнітивних умінь, автори вважають пріоритетним саме останню схему співвідношення метакогніцій та інтелекту [85].

Р. Шварцер вважає, що підвищення або зниження мотивації суб'єкта до активних дій може бути обумовлене дією когнітивного чиннику, як самоефективність, особливо на рівні мислення даний показник оптимізує процесуальну сторону прийняття рішення та рівень прояву в діяльності окремих видів загальних здібностей [164]. У роботах А.В. Карпова питання достовірності метакогнітивного моніторингу розглядається з позиції впливу на нього когнітивного стилю «імпульсивність-рефлексивність» суб'єкта такого моніторингу. На думку авторів, в цьому контексті процесуальний показник діяльності суб'єкта доцільно розглядати за параметрами швидкості виконання завдання та кількості припущених помилок. При цьому імпульсивність особистості підвищує ймовірність виконання дії з більшою швидкістю та більшою помилковістю, а рефлексивність особистості викликає зниження темпу діяльності на фоні підвищення рівня її точності [65].

Прагнучи розглядати метакогнітивний моніторинг у структурі навчальної діяльності, Є. Ю. Савін [129] пропонує абстрагуватися від уявлень про ступінь усвідомлення студентами вишу можливостей та обмежень власного пізнання у процесі вирішення навчальних завдань, зосереджуючись при цьому на тому, наскільки ефективними є стратегії, використовувані ними для регуляції власної пізнавальної активності, в тому числі в процесі навчальної діяльності. При цьому автори наполягають на обов'язковості врахування ролі метакогнітивної самостійності педагога та його спроможності транслювати адекватні та актуальні метакогнітивні знання та стратегії тим, хто наслідуює їх знання та досвід.

М. D. Kroll відмічає, що основною метою провадження освітньої діяльності на різних її рівнях є не лише засвоєння знань, вмінь та навичок, а

також набуття особливого досвіду формулювання для самого себе навчальних цілей, знаходження апостеріорним шляхом якомога ефективніших способів засвоєння та застосування набутих знань, розвиток у самого себе звички до контролю та оцінки своєї дій, їх значення та наслідків для подальшої діяльності. Саме тому в якості основного результатом навчальної діяльності автори пропонують вважати не стільки предметне знання, як метакогнітивну навченість, яку вони пропонують розуміти як здатність до усвідомленого керування власною когнітивною активністю із подальшим довільним використанням за потребою метакогнітивних стратегій [195].

Узагальнюючи та систематизуючи вже наявні у науковому обігу теоретичні результати дослідження метакогнітивного моніторингу, М. М. Августюк пропонує класифікувати метакогнітивний моніторинг як психічне явище за наступними критеріями (що поділяють метакогнітивний моніторинг за наступними різновидами): достовірність (точний моніторинг та помилковий, наближений моніторинг); рівень провадження (локальний та глобальний моніторинг); часова імплікативність (он-лайн та офф-лайн моніторинг); сфера навчальних досягнень (предметно-специфічний та загальний моніторинг); сфера відслідковування пізнавальних процесів (моніторинг розуміння, метамнемічний моніторинг та моніторинг виконання); ступінь усвідомлюваності (експліцитний та імпліцитний моніторинг); принцип побудови метасуджень (стимульно-обумовлений моніторинг та моніторинг обумовлений досвідом виконання) [3].

Деталізуючи функції мета-процесів моніторингу та контролю у структурі метапам'яті людини, J. Metcalfe, B. L. Schwartz, S. G. Joaquim відзначають певну їх поступовість, стадіальність: функції моніторингу полягають у забезпеченні трансляції інформації від об'єктивного до метарівня, первинній обробці інформації та її препарації до подальшого засвоєння (тобто спостереження людини за власними когнітивними, в тому числі

мнемічними характеристиками та актуальними параметрами інформації, що підлягає засвоєнню). З іншого боку, наступний процес контролю забезпечує доцільність розподілу зусиль, управління та координацію механізмів пам'яті, керування засвоєнням інформації, та передбачає стратегічне когнітивне планування, використання певної мнемічної тактики, в тому числі адекватних (на думку людини) конкретній пізнавальній ситуації та актуальному стану суб'єкту пізнання мнемічних технік [199].

Аналізуючи співвідношення усвідомлюваного та неусвідомлюваного у метапізнанні, А. Koriat та R. Levy-Sadot вбачають сутність процесу метамоніторингу, а зокрема і метамнемічного моніторингу, у співвіднесенні суб'єктом об'єктивної оцінки поданої інформації (вид подачі, рівень складності, зв'язок із попереднім мнемічним досвідом, рівень новизни) із власною здатністю цю інформацію запам'ятати з якомога вищої продуктивністю (структурування та збору інформації щодо репродуктивних можливостей процесів пам'яті) [193].

Розробляючи власну теорію метапізнання, а згодом конкретизувавши її на рівні метамнемічних особливостей пізнання, Дж. Флейвелл віділив метамнемічні судження, як психічні новоутворення, що притаманні вищим формам розвитку мнемічної сфери індивіда, та характеризуються ґрунтовністю, логічністю, наступністю, символічністю, мають значний прогностичний ефект щодо високого рівня сформованості інтелектуальної поведінки і успішності вирішення індивідом актуальних завдань пізнавального характеру [178].

В.О. Волошина, розглядаючи аналіз самозвітів суб'єкта про результати запам'ятовування на об'єктивному рівні, зазначає що на мета рівні Можна охарактеризувати процес моніторингу можна розглядати як першооснову здійснення контролю пізнавальної функції, незважаючи на те, що процеси моніторингу та контролю принципово складно розмежувати процесуально, оскільки вони виступають доповнюючими складовими перебігу метакогнітивного, метамнемічного процесу, взаємовплив яких має характер

ритмічного та алгоритмізованого [25]. Авторка пропонує розглядати метамнемічний моніторинг в якості структурованого багаторівневого психічного процесу, ключовою характеристикою якого є рух інформації між об'єктивним та мета-рівнем метапам'яті, крім того вона приписує метамоніторингу маніфестацію актуального стану об'єктивного рівня та перенесення його на мета-рівень засобами метапам'яттєвих суджень [26, с. 30]. На нашу думку, в процесі будь якої діяльності суб'єкта, як складної усвідомленої активності, важливою складовою даного процесу стає циклічність, ключовими точками якої виступають досягнення поставленої мети на попередньому рівні діяльності та постановка мети на новому, більш високому в ієрархічному сенсу рівні діяльності.

Природньо постає питання опису, класифікації та належної наукової атрибуції метамнемічних суджень з огляду на притаманні їм властивості, закономірності утворення та особливості функціонування. Спроба здійснити такий важливий у теоретико-методологічному плані крок була здійснена свого часу Т.О. Nelson, який в свою чергу спирався на більш ранні роботи. Так, ними досить детально охарактеризовано найбільш описані та найбільш згадувані у закордонних дослідженнях види метамнемічних суджень, серед яких: судження про легкість засвоєння (англ. Ease of Learning judgments - EOL), судження про легкість розпізнавання (англ. Ease of Recognition judgments - EOR), судження про вивчення (Judgment of Learning – JOL), судження про почуття вивчення (Feeling of Knowing - FOK), судження про впевненість у відтворенні (англ. Retrospective confidence judgments - RCJ) [203].

Одразу зауважимо, що експериментальне дослідження метамнемічних суджень як характеристик метапам'яті викликає низку ускладнень методологічного характеру. Зокрема це може бути точність у формулюванні запитань, що викликають появу метамнемічних суджень, стандартизація процедури їх класифікації, обрахунку та змістової інтерпретації. Так, Е. С. Merkle та В. L. Schwartz окремою проблемою експериментального

вимірювання суджень, які продукуються на метарівні і саме тому характеризують закономірності та механізми його функціонування, вважали проблему критерію оптимальності оціночних метасуджень, яким виступає ступінь їх співпадіння із об'єктивною реальністю [200].

Втім, критерій оптимальності, як кількісний показник наближення змісту метамнемічних оціночних суджень до фактів об'єктивної реальності, попре усю його вадливість, не є та не може бути єдиним, вичерпним. Скоріше за все він характеризує лише прогностичну здібність людини, її спроможність з високою ймовірністю передбачати власний успіх або неуспіх у подальшій діяльності, перш за все у навчальній та професійній. Недавні дослідження, проведені Р. Georghiades на початку нашого століття, дозволили авторам виділити три наступні критерії оцінки метамнемічних суджень: економія (мінімізація) пізнавальної напруги, ефективності наступної дії та оптимізація емоційного стану [180].

Очевидно, що ці критерії не утворюють лінійної структури із попереднім критерієм оптимальності (точності) метамнемічних суджень, оскільки вони є як об'єктивно орієнтованими (ефективність наступної дії), так і суб'єктивно орієнтованими (економія пізнавальної напруги та оптимізація емоційного стану). Крім того, детальний розгляд психологічного змісту першого критерію дає змогу розглядати в ньому передумови інших критеріїв: природньо, що прогностична здатність уможливорює заощадження нею когнітивних зусиль, та і взагалі психічних ресурсів; а висока точність метамнемічного судження, забезпечуючи практичне повне співпадіння очікування та подальшої реальності неодмінно поліпшить емоційний стан суб'єкта метакогнітивної діяльності.

Таким чином, метарівень регуляції як складова метапізнання суб'єкта навчально-професійної діяльності характеризується наявністю метапроцесів, які являють собою специфічну психічну реальність, та відрізняються від інших регуляційних механізмів людини безмежним розмаїттям операційних характеристик та обмежуються лише психофізіологічними особливостями

людини. Процесуальна (регулятивна) складова метапізнання включає процеси метакогнітивного моніторингу (достовірність, рівень провадження, часова імплікативність, сфера навчальних досягнень, сфера відслідковування пізнавальних процесів, ступінь усвідомлюваності, принцип побудови метасуджень) та метакогнітивного контролю (метакогнітивні вміння та метакогнітивні навички). Особливе місце у структурі метакогнітивної регуляції посідає метамнемічна регуляція, що характеризується здатністю інтроспективно переглядати і прослідковувати перебіг процесів пам'яті, що в свою чергу дозволяє користуватися метакогнітивним досвідом, який включає інформацію про компоненти метакогнітивної активності (закономірності, особливості та механізми), забезпечуючи їх збереження та актуалізацію, та містить відомості про особливості їх використання, їх значення у процесі метадії та їх потенціальну ефективність та подальшу евристичну прегнантність у процесі діяльності людини у розмаїтті її видів та форм. Дослідження метамнемічних властивостей людини перспективно будувати на матеріалі опису, класифікації та належної наукової атрибуції метамнемічних суджень, зокрема суджень про легкість засвоєння, суджень про легкість розпізнавання, суджень про вивчення, суджень про почуття вивчення, суджень про впевненість у відтворенні.

\*\*\*

Соціально-економічні реалії сучасності вимагають від членів суспільства знань, вмінь та навичок ефективно функціонувати у різних сферах життєдіяльності, досягаючи при цьому високих результатів, забезпечуючи собі необхідний рівень матеріального існування та освітньо-культурного розвитку. Сучасне студентство, як вікова група та соціальна формація, знаходиться в авангарді суспільного життя, а отже змушене поєднувати навчання із певною трудовою діяльністю. Якщо фах навчання та трудової діяльності близькі між собою, доречно вести мову про навчально-

професійну діяльність, яка вже не є теоретико-методологічною абстракцією, а стала повсякденною реальністю для тисяч українських студентів, незалежно від спеціальності, географічної локації та інших особливостей. При чому, заради досягнення певних успіхів в процесі навчально-професійної діяльності вони мають виступати суб'єктами як навчальної, так і професійної діяльності, тобто демонструвати високу активність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність та креативність як академічному, так і у кар'єрному аспекті.

Навчально-професійну діяльність варто розглядати як активність суб'єкта, що спрямована на взаємодію із оточуючим середовищем, з метою задоволення власних освітніх (вмотивоване, осмислене, емоційно позитивне оволодіння знаннями, вміннями та навичками) та професійних потреб (набуття професійно необхідних якостей, характеристик, норм, цінностей, відчуття самореалізації та самоактуалізації саме в даній професії, жага професійного розвитку та самовдосконалення).

На сучасному етапі розвитку психологічного знання під суб'єктом доречно розуміти людину, що знаходиться на вищому рівні діяльності, спілкування, зберігаючи при цьому цілісність та автономність, якій властиве постійне прагнення до саморозвитку протягом життя, в різних сферах діяльності, в тому числі у ході навчально-професійної діяльності. Основними критеріями людини як суб'єкта виступають здатність до створення нових об'єктів матеріальної та нематеріальної культури; спроможність до усвідомленого, та самостійного цілеутворення; володіння достатнім арсеналом вмінь, прийомів, засобів та інструментів діяльності; наявність прагнення до самовизначення; спроможність проявляти розвинену рефлексію в якості необхідного поведінкового та діяльнісного регулятора; вмотивована здатність людини до діяльнісної та поведінкової інтеграції; поєднання здібностей та прагнення до прогнозування, антиципації наслідків власної поведінки.

Під креативністю, як сутнісною характеристикою суб'єкта розуміється вмотивована здатність до інноваційної діяльності, що детермінується низкою нелінійних, багаторівневих особистісних характеристик людини, що творить. Креативність суб'єкта навчально-професійної діяльності детермінується низкою чинників, зокрема мотиваційно-особистісними (особистісна креативність, внутрішня мотивація, самооцінка, комунікативність, емпатія) когнітивно-операційними (рівень розвитку інтелекту, стиль мислення, професійна компетентність), зовнішніми (формування внутрішньої мотиваційної готовності до творчої професійної діяльності, підвищення рівня професійних і загальних знань, оволодіння новітніми технологіями, набуття навичок практичної діяльності, користування евристичними прийомами, уникнення остраху критики з боку оточуючих, надситуативна активність у ситуаціях суб'єктивної проблемності).

Креативність суб'єкта навчально-професійної діяльності переважна більшість дослідників найчастіше пов'язує із професійною творчою індивідуальністю та самореалізацією, творчий стилем професійної діяльності, творчо-конструктивна функція особистості професіонала та його саморозвитком, науково-дослідною активністю майбутнього фахівця. До структури креативності майбутнього фахівця включають компонент творчих професійних здібностей та творчої спрямованості, когнітивний компонент, операційно-діяльнісний та мотиваційно-вольовий компонент.

Суб'єкту навчально-професійної діяльності притаманна розвинена та структурована психічна регуляція на об'єктивному рівні, аналіз якої дозволяє виділити такі її складові, як внутрішньоособистісна регуляція, інтелектуальна регуляція, ціннісно-мотиваційна регуляція, ціннісно-сміслова регуляція, ціннісно-цільова регуляція, рефлексивно-ціннісна регуляція, емоційна регуляція, вольова регуляція, соціокультурна регуляція, соціально-професійна регуляція тощо. Метарівень регуляції суб'єкта навчально-професійної діяльності передбачає наявність особливих метапроцесів, що відрізняються від інших регуляційних механізмів людини розмаїттям



операційних характеристик та включають процесуальна складову, що характеризується процесами метамоніторингу та метаконтролю. Дослідження метамнемічних властивостей людини доцільно здійснювати шляхом всебічного вивчення, аналізу та інтерпретації притаманних суб'єкту метамнемічних суджень – про легкість засвоєння, про легкість розпізнавання, про вивчення, про почуття вивчення, про впевненість у відтворенні тощо.

### **Список літератури до першого розділу**

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 287 с.
2. Августюк М. М. Ілюзія знання у метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2016. 321 с.
3. Августюк М. М. Зв'язок видового спектру метакогнітивного моніторингу з результативністю навчальної діяльності. Збірник тез доповідей за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів». Мукачєво, 2015. Т.2. С. 11-13.
4. Агулов М. В. Психологічні чинники динаміки суб'єктності майбутнього вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2010. 214 с.
5. Акімова О. В. Теоретико-методологічні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 44 с.
6. Акопова О. Б. Адаптаційні можливості молодих науковців та аспірантів у період написання дисертаційної роботи. Наука і освіта. 2012. № 4. С. 4-8.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Спб: Питер, 2002. 288 с.

8. Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. К., 2008. 43 с.
9. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 207-213.
10. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: РАН, 2006. 740 с.
11. Арцишевський Р. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства. Шлях освіти. 2008. № 1. С. 6-11.
12. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Издательский центр «Академия». 528 с.
13. Белоусова Р.В. Індивідуально-типові особливості комунікативної креативності: автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.01. Одеса, 2004. 20 с.
14. Блонський П.П. Память и мышление. Избранные психологические произведения. СПб, Питер, 2001. 288 с.
15. Бодалёв А.А., Володарская И.А. Работу психологов – на уровень требований времени. Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1985. С. 3-9.
16. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благондежной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
17. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности. Психология формирования и развития личности / Ред. Л.И. Анцыферовой. Москва : Наука, 1981. С. 159-177.
18. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. проф. В.В. Знаков. – М.: ИП РАН; СПб.: «Алетейя», 2003. 272 с.
19. Васильченко О. М. Психологія репродуктивної поведінки особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. К., 2013. 39 с.

20. Везенкова О. Є. Психологічні особливості життєвих домагань майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2011. 23 с.
21. Велитченко Л. К. Соотношение функционально-ролевого и субъектно-личностного как основное противоречие педагогического взаимодействия. Наука і освіта. 2008. № 3. С. 4-8.
22. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. К., 2004. 36 с.
23. Виноградова Л. В. Интеллектуальный контроль: метакогнитивные аспекты самооффе́ктивности. Наука і освіта. 2011. № 9. С. 41-45.
24. Власова О.І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: автореф. дис... доктора психол. наук: 19.00.07. К, 2006. 40 с.
25. Волошина В.О. Вплив інтерференції на метапам'яттєві судження студентів: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2015. 274 с.
26. Волошина В.О. Асоціативна інтерференція у контексті класичної теорії АВС. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2013. Вип.1. С. 11 –13.
27. Войтенко О. В. Розвиток регулятивних функцій пам'яті у процесі літературної творчості молодших підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2013. 18 с.
28. Волженцева І. Комплексно-структурний аналіз психічних станів студентів у контексті генезису поліфункціональної регуляції. Педагогіка і психологія проф. освіти. 2013. № 6. С. 137-144.
29. Волков Д. Н. Проявление когнитивного бессознательного в феномене сверхуверенности. Вестник СПбГУ, 2011. Сер. 12, Вып. 1. С. 314-323.
30. Гайдур М.І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах

інформаційного середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2010. 17 с.

31. Гальцева Т.О. Психологічні особливості включення вчителя в педагогічні системи навчання: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.О. Гальцева. К., 2003. 21 с.

32. Гарбузенко Л.В. Формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами декоративно-ужиткового мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 19 с.

33. Головін М. Б. Психолого-педагогічна модель процесу пізнавальної діяльності суб'єкта навчання з практичного освоєння та створення об'єктів високої складності. Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. 2008. Вип. 22. С. 37-45.

34. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2007. 22 с.

35. Гоцуляк Н.Є Психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07. Хмельницький, 2008. 20 с.

36. Грановская Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. СПб.: Речь, 2006. 413 с.

37. Гриненко І.В. педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Хмельницький, 2008. 20 с.

38. Грубіч Д. Ю. Іноваційні засади загально правої підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 21 с.

39. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 38 с.

40. Данько С.В. Субъект познания и внешний мир. Анализ интерпретаций. *Известия Уральского государственного университета*. – Серия 3: Общественные науки. 2012. Т. 100. № 1. С. 5-12.
41. Давыдов В. В. и др. Возрастная и педагогическая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. Изд. 2-е , испр. и доп. М. : Просвещение, 1979. 287 с.
42. Диса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2005. 21 с.
43. Долинська Л.В. Активні методи в роботы практичного психолога. К.: УДПУ, 1994. 79 с.
44. Доцевіч Т. І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2016. 40 с.
45. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей : учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. 3-е изд. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 349 с.
46. Дубяга С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 23 с.
47. Дьяков С. І. Психосемантичний підхід у визначенні методу аналізу та оцінки суб'єкта. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2011. Вип. 40. С. 56-68.
48. Дьяков С.І. Суб'єктність педагога. Психосемантичні моделі та технологія дослідження: навчальний посібник. Миколаїв: ММІРЛ, ВМУРЛ «Україна», 2008. 320 с.
49. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1981. 132 с.
50. Елканов С.Б. Основы профессионального самоопределения будущего учителя: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1989. 189 с.

51. Єсіна Н. О. Формування творчих умінь майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 24 с.
52. Завалишина Д.Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект. Психология субъекта профессиональной деятельности. / Под ред. В.А. Барабанщикова, А.В. Карпова. Вып. 2. Москва-Ярославль: «Аверс-Пресс». С 42-64.
53. Закревский В. Э. Эволюция и реализация смысла. Наша школа. 2011. № 3. С. 18-22.
54. Зіньковський Ю. Компетентнісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах. Вища освіта України. 2008. № 4. С. 29-36.
55. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психология РАН», 2005. 448 с.
56. Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психология РАН», 2005. С. 9-44.
57. Иванова Л.К. Учебно-производственная практика социальных педагогов в ВУЗе как технология профессиональной социализации. Современные технологии в социальной работе и подготовке специалистов социальной сферы: Материалы Международной научно-практической конференции. – Тамбов. 2002. С. 138-141.
58. Ігнатович О.М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2004. 21 с.
59. Іванцев Н. І. Ціннісна регуляція професійного становлення студентської молоді : монографія. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2006. 182 с.

60. Ильин А.П. Субъект в пространстве философии постмодернизма. - № 1. Философия. Политология. Режим доступа: [[http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/1/Ilyin\\_Subject/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/1/Ilyin_Subject/)].
61. Ігнатович О.М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2004. 21 с.
62. Карпов А. А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности. Ярославский педагогический вестник, 2012. № 3. Т. 2. С. 228-235.
63. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
64. Карпов А. В. Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2007. 440 с.
65. Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие. Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 136 с.
66. Келли Дж. Теория личности (теория личных конструктов). СПб: «Речь», 2000 г. 249 с.
67. Кисельов К.С. Теоретичні засади дослідження креативності майбутнього педагога. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. Миколаїв: МНПУ, 2016. № 1(16). С. 188-192.
68. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач: автореф. дис.... докт. психол. наук: 19.00.01. К., 2000. 37 с.
69. Колесник Н.Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2007. 22 с.
70. Корнієнко С. В. Розв'язування психологічних задач як засіб становлення творчої активності майбутнього учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 2008. 22 с.

71. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 17 с.
72. Кочубейник О. М. Автентичність особистості в інтерсуб'єктивному просторі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. К., 2011. 32 с.
73. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2006. 22 с.
74. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Моногр. М.:Госкоор-центр, 2002. 296с.
75. Кривильова О. А. Формування у майбутніх учителів готовності до самостійної творчої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кировоград, 2006. 22 с.
76. Кирилюк І. М. Психологічні чинники підготовки практичного психолога до ведення терапевтичного діалогу : автореф. дис... канд. психол. наук. К., 2006. 20 с.
77. Кулешова О. В. Психологічні особливості особистісної самореалізації викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2007. 20 с.
78. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05. К., 2004. 20 с.
79. Кудрявцев В.Т., Урзалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. №4. С. 14-31.
80. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх



81. Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду: автореф. дис.... докт. психол. наук: 19.00.01. К., 2000. 36 с.
82. Леонтьев Д.А. Что даёт психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*. Вып. XXV. № 3. С. 136-153.
83. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2011. 22 с.
84. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М.: Педагогика, 1968. 142 с.
85. Литвинов А. В., Іволіна Т. В. Метакогніції: поняття, структура, зв'язок з інтелектуальними і когнітивними здібностями (за матеріалами зарубіжних досліджень) // Сучасна зарубіжна психологія. 2013. № 3. С. 59-70.
86. Локарева Г.В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2004. 599арк
87. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 409 с.
88. Макаренко Н.М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К, 2008. 20 с.
89. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Наук. монографія. К.: Вид-во ТОВ «КММ, 2006. 256 с.
90. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випусника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*, 1994. №3-4. С. 68-72.

91. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия. К.: Стимул, 1995. 256 с.
92. Манилюк Ю. С. Креативність як чинник професійної успішності керівника дошкільного навчального закладу : автореф. дис... канд. психол. наук. К., 2007. 18 с.
93. Манчуленко Л. В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 22 с.
94. Майстренко Т. М. Ціннісні детермінанти регуляції навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. Наука і освіта. 2014. № 5. С. 177-183.
95. Мельничук Л. Традиційні та інтерактивні методи виховання дітей молодшого шкільного віку в сучасній сім'ї. Нова педагогічна думка. 2009. № 4. С. 130-133.
96. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 22 с.
97. Микитюк С. О. Ресурсний підхід у професійному становленні вчителя. Теорія і практика упр. соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол.. 2012. № 3. С. 14-18.
98. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07. К., 2003. 20 с.
99. Могильова Н. М. Розвиток комунікативного компоненту структури самосвідомості особистості в онтогенезі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. Одеса, 2014. 20 с.
100. Моросанова В.И. Категория субъекта: методология исследования. *Вопросы психологии*. 2003. №2. С. 140-144.

101. Мужикова І.М. Методика формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 22 с.
102. Музика О. Л. Ціннісна регуляція й ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики). Практична психологія і соціальна робота. 2010. № 6 (135). С. 1-7.
103. Неверов А.Н. Экономико-психологические факторы общественного развития. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет. 171 с.
104. Никончук Н. О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2009. 20 с.
105. Обозний В. В. Красзнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя: : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 43 с.
106. Олефір В.О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : дис.... докт. психол. наук: 19.00.01. Х., 2016. 428 с.
107. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: автореф. дис.... докт. психол. наук: 19.00.01. М., 2001. 28 с.
108. Остафійчук Т.В. Розвиток педагогічної креативності викладачів-лінгвістів засобами психологічного тренінгу: автореф. дис.... канд. психол. наук. 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
109. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. Киев : Рад. школа, 1980. 143 с.
110. Панок В.Г., Уманець Л.І. Особистість практикуючого психолога. Психотерапевтична ситуація. Основи практичної психології: підручник. К.: Либідь, 1999. С. 216–228.
111. Пастухова Ю.А. Художньо-естетичне виховання студентської молоді в цілісному педагогічному процесі університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Луганськ, 2009. 21 с.

112. Пенькова О. І. Духовні цінності школярів як регулятор сімейної взаємодії. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць. 2011. Вип. 13, Ч. 4. С. 260-267.
113. Петровский В.А. Логика «Я»: персонологическая перспектива. М.: СамГУ, 2009. – 303 с.
114. Підкоритова Л.О. Індивідуально-типологічні особливості антиципації життєвих виборів випускників вищих навчальних закладів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2006. 20 с.
115. Поденко А.В. Розвиток організаторських здібностей особистості в підлітковому віці: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Х., 2007. 20 с.
116. Портян М. О. Формування ділових якостей студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2012. 20 с.
117. Прокоф'єва М.Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2008. 21 с.
118. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. К.: «Академвидав», 2006. 422 с.
119. Психологический словарь / Под. ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
120. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М. ПЕР СЭ. 368 с.
121. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
122. Пурло О. Ю. Екзистенційна криза як чинник формування творчої життєвої позиції особистості : автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.01. К., 2010. 22 с.

123. Розова Т. М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів: автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07. К., 2007. 18 с.
124. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики). Методологические основы психологии : хрестоматия / сост. Д.В. Лубовский. Москва : АНО ПЭБ, 2008. С. 248-258.
125. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: навчальний посібник. К.: Либідь, 2003. 990 с.
126. Саврасов М. В. Діагностика та розвиток креативності особистості у процесі навчальної діяльності: навчально-методичний посібник. Слов'янськ, 2010. 64 с.
127. Саврасов М. В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2012. 224 с.
128. Савин Е. Ю. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория. Психология в вузе, 2013. № 3. С. 67-83.
129. Савин Е. Ю. Метакогнитивный мониторинг в решении учебных задач: соотношение обобщенных и предметно-специфических навыков. Шестая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов. Калининград, 2014. С. 533-534.
130. Савиченко О.М. Ціннісно-мотиваційна регуляція розвитку спортивних здібностей у юнацькому віці: автореф. дис.... канд. психол. наук. 19.00.07. Луцьк, 2009. 23 с.
131. Самойличенко А. К. Развитие метамышления у студентов. Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции, 2012. Т. 11. № 2. С. 80-82.
132. Сасько О. О. Проблема визначення соціального інтелекту в психологічній науці. Наука і освіта. 2011. № 9. С. 224-227.
133. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. 512 с.

134. Селиванов В.В. Онтогенез психического развития субъекта // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. М.: ИП РАН, 2008. С. 73-76.
135. Семак О. О. До питання соціально-психологічної зрілості. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць. 2011. Вип. 13, Ч. 3. С. 371-377.
136. Сергієнко О.О. Проблема професійного відчуження в психологічних дослідженнях. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2013. Вип. 14(4). С. 194-200.
137. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога. Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 72-80.
138. Слоневська І.Б. Формування фундаментальних цінностей майбутнього педагога засобами зарубіжної літератури: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. К., 2002. 19 с.
139. Сосновский Б.А. Мотив и смысл: психолого-педагогическое исследование. М.: Прометей, 1993. 199 с.
140. Ситнік С. В. Креативність особистості в управлінській взаємодії. Наука і освіта. 2011. № 9. С. 243-247.
141. Тимошенко Т. С. Мораль як інтеграційний чинник соціально-політичної стабільності : автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03. К., 2004. 19 с.
142. Тарасюк Л. С. Креативність як феномен людського буття в культурі: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 26.00.01. К., 2011. 20 с.
143. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі: автореф. дис.... докт. психол. наук: 19.00.01. К., 1997. 44 с.
144. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. К.: Просвита, 1996. 404 с.

145. Узнадзе Д.Н. Установка человека. Проблема объективации. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 87-91.
146. Уилбер К. Краткая история всего. М.: АСТ. Астрель. С. 105.
147. Усік О. Ю. Регуляція навчально-пізнавальної діяльності: соціально-філософський аналіз : автореф. дис... канд. філософ. наук. Х., 2005. 19 с.
148. Фалько Н.М. Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей : дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2008. 202 с.
149. Фальова О.Е. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 1997. 20 с.
150. Фоменко К.І. Психологія губристичної мотивації: феноменологія, структура, детермінація. Харків: «Діса плюс», 2018. 482 с.
151. Фрадинська А. П. Психологічні особливості професійних очікувань майбутніх соціальних працівників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2012. 16 с.
152. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М.: Прогресс, 1987. 233 с.
153. Фрідріх А.В. Психолого-педагогічна проблема самовдосконалення особистості майбутнього педагога. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. 2008. Вип. 41. С. 188-190.
154. Фуко М. Что такое автор? Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: Касталь, 1996. 303 с.
155. Харламенкова Н.Е. Генез самоутверждения личности в процессе взросления: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М, 2004. 409 с.
156. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб: Питер, 2002. 272 с.

157. Хомуленко Т.Б. Развитие высших форм памяти. Харьков: ХГПУ им. Г.С. Сковороды, 1998. 222 с.
158. Хомуленко Т. Б. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХНПУ, 2014. Вип.49. С. 193-211.
159. Чала О. А. Порухення емоційної сфери як чинник деструктивної конфліктності юнацтва. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2012. № 17. С. 79-83.
160. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : дис... д-ра філос. наук: 09.00.03. Х., 2001. 428 с.
161. Чебыкин А. Я. О психологическом содержании и признаках толерантности. Наука і освіта. 2009. № 3. С. 37-41.
162. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.: Московский психолого-социально институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 304 с.
163. Чорна Л.Г. Стратегіальна організація мислення як показник обдарованості : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. К, 2010. 23 с.
164. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. Иностранная психология, 1996. № 7. С. 71-76.
165. Шиделко А. Особистісні фактори формування аморальної сексуальної поведінки підлітка. Педагогіка і психологія проф. освіти. 2008. № 3. С. 200-208.
166. Штарке К. Студенты. Становление личности. М.: Изд-во МГУ, 1982. 67 с.
167. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : автореф. дис... канд. психол. наук. К., 2006. 17 с
168. Щербина А.М. Соціокультурні регулятиви людської діяльності в технологіях масової комунікації: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.04. К., 2010. 19 с.



169. Якиманська І. С. Внутрішньоособистісний принцип активності в педагогічній психології. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 9-13.
170. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. К.: Либідь, 1996. 264 с.
171. Baker L. Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1984. Vol. 1. pp. 353-394.
172. Blatner, A. Theoretical principles underlying creative arts therapies. *The Arts in Psychotherapy*. 1991. 18(5). P. 405–409.
173. Brown A. L. Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell, E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3 Cognitive development (4th ed.) New York: Wiley. 1983. P. 78-166.
174. Comander N. E. Illusion of knowing in adult readers: Effects of reading skill and passage length. *Journal: Contemporary Educational Psychology*, 1997. Vol. 22, No. 1. pp. 39-52.
175. Dunlosky J. Importance of the kind of cue for judgments of learning (JOLs) and the delayed-JOL effect. *Memory & Cognition*. 1992. №20. P.373-380.
176. Efklides A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?. *Educational Research Review*, 2006. Vol. 1. pp. 3-14.
177. Erev I. Simultaneous over- and underconfidence: The role of error in judgment processes. *Psychological Review*, 1994. Vol. 101. pp. 519-527.
178. Flavell J. H. Metamemory. Perspective on the development of memory and cognition. New York: Erlbaum, 1977. P. 3-34.
179. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *Am Psychol*. 1979. №34. P. 906-911.
180. Georgiades P. Beyond conceptual change learning in science education: focusing on transfer, durability and metacognition. *Educational Research*. 2000. Vol. 42. №. 2. P. 119-139.

181. Gigerenzer G. Probabilistic mental models: A Brunswikian theory of confidence. *Psychological Review*, 1991. Vol. 98, No. 4. pp. 506-528.
182. Gilhooly K. Working Memory and Thinking: Current Issues In Thinking And Reasoning. Hove, 2004. 180 c.
183. Grieco D., Hogarth R. Overconfidence in absolute and relative performance: The regression hypothesis and Bayesian updating. *Journal of Economic Psychology*. V. 30 (5). P. 756-771.
184. Jacoby L. L. Ironic effects of repetition: Measuring age-related differences in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1999. №25. P. 3–22.
185. Harre R. Personal being. Oxford: Blackwell, 1983. 299 p.
186. Hurme T. R. Socially shared metacognition of pre-service primary teachers in a computer-supported mathematics course and their feelings of task difficulty: A case study. *Educational Research and Evaluation*, 2009. Vol. 15, No. 5. pp. 503-524.
187. Keasey K., Watson R. Non-financial symptoms and the prediction of small company failure: A test of Argenti's hypotheses *Journal of Business Finance & Accounting*. 14 (3). P. 335-354
188. Kluwe R. N. Cognitive knowledge and executive control: metacognition. *Life Science Regular Report*. 1982. №21. P. 201-224.
189. Kluwe R. Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition. In: D.R.Griffin (Ed.). *Animal mind-human mind*, New York: Springer. 1982. P.201-204.
190. Krajc M. Are the unskilled really that unaware? An alternative explanation. *Journal of Economic Explanation*, 2008. Vol. 29, No. 5. pp. 724-738.
191. Koriat A. Memory's knowledge of its own knowledge: The accessibility account of the feeling of knowing. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. 1994. P. 115-135.

192. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1997. Vol. 126, No. 4. pp. 349-370.
193. Koriat A., Levy-Sadot R. Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder. *Consciousness and Cognition*. 2000. № 9. P. 193–202.
194. Koriat A. Information-based and experience-based metacognitive judgments. In J. Dunlosky and R. A. Bjork (Eds.), *A Handbook of Memory and Metamemory*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008. pp. 117-134.
195. Kroll M. D. The illusion of knowing, error detection, and motivational orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 1992. Vol. 17. P. 371-378.
196. Mahdavi M. An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2014. Vol. 2. pp. 529-535.
197. McCormick C. B. Metacognition and learning. *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. Hoboken, NY: Wiley, 2003. pp. 79-102.
198. Metcalfe J. Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics?. *Personality and Social Psychology Review*, 1998. Vol. 2, No. 2. pp. 100-110.
199. Metcalfe J. The cue-familiarity heuristic in metacognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. - 1993. - №19. - P.851-864.
200. Merkle E. C. The disutility of the hard-easy effect in choice confidence. *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2009. – 16 (1). – P. 204–213.
201. Metcalfe J., Finn B. Evidence that judgments of learning are causally related to study choice. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2008. T. 15. №. 1. P. 174-179.
202. Myers L. The illusion of knowing: Comprehension-monitoring failure among college students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 1989. – Vol. 10. pp. 381-386.

203. Nelson T. O. Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. 1990. №26. P.125-133.
204. Osvershelde J. P. Delayed judgments of learning cause both a decrease in absolute accuracy (calibration) and an increase in relative accuracy (resolution). *Memory & Cognition*. 2006. №34 (7). P.1527-1538.
205. Papaleontiou-Louca E. Metacognition and theory of mind. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2008. 93p.
206. Sadler-Smith D. E. Role of Cognitive Styles in Business and Management: Reviewing 40 Years of Research. *IJMR* V.14. Iss. 3. September 2012. P. 238-262.
207. Schneider W. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*. 2008. Vol. 2. №. 3. P. 114-121.
208. Schraw G. Promoting general metacognition awareness. *Instructional Science*, 1998. Vol. 26. pp. 113-125.
209. Schwartz B. L. Sources of information in metamemory: Judgments of learning and feeling of knowing. *Psychonomic Bulletin and Review*. 1994. № 1. P. 357-375.
210. Serra M. J. Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY: Routledge, 2009. pp. 278-298.
211. Tobias S. Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring. College Board Research Report. – N.-Y., 2002. – 25 p.
212. Tulving, E. & Madigan, S. A. Memory and verbal. *Annual Review of Psychology*. – 1970. V. 21, pp.437-484.
213. Ward S. B. The effect of feedback on the illusion of knowing and comprehension monitoring of college students. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, 1989. 18 p.

214. Wellman H. M. Metamemory revised/ Contributions to human development. Wellman., 1983. P. 31-51.

## РОЗДІЛ 2. МІКРОВІКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА КРЕАТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 2.1. Організація емпіричного дослідження креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності та її регулятивних чинників.

Організація емпіричного дослідження креативності та її регуляторів у суб'єкта навчально-професійної діяльності передбачала декілька послідовних етапів.

На *першому етапі* емпіричного дослідження, присвяченому визначенню мікровікової динаміки креативності студентів, були застосовані такі методи математико-статистичної обробки даних, як аналіз відмінностей у розподілі ознак в незалежних і залежних групах досліджуваних за допомогою параметричного критерію t-Стюдента та частотний аналіз (параграф 2.2).

Розв'язання *другого емпіричного завдання*, що полягало у типологічному аналізі вербальної та образної креативності студентів на різних курсах навчання у ЗВО передбачало використання кластерного аналізу методом k-середніх (k-means) - процедуру групування досліджуваних при їх попарному порівнянні одночасно за кількома показниками; при цьому досліджувані, що потрапили в одну групу, виявлялися більш схожими один на одного за даними показниками, ніж на досліджуваних, включених в інші групи (параграф 2.3).

Під час вирішення *третього емпіричного завдання*, що полягало у виявленні ролі інтелекту, креативності та метакогнітивних особливостей в академічній успішності суб'єкта навчально-професійної діяльності було використано дискримінантний (покроковий, з включенням) аналіз. Було застосовано частотний аналіз із використанням коефіцієнту хі-квадрат

Пірсона для визначення особливостей розподілу досліджуваних за виділеними групами за кластерами образної та вербальної креативності (параграф 2.4).

На *четвертому етапі* емпіричного дослідження було виявлено зв'язки між метакогнітивними, мотиваційними, вольовими та емоційно-регулятивними особливостями студентів та креативністю через застосування кореляційного аналізу за критерієм Пірсона. Виявлення особливостей розвитку визначених ознак в залежності від типу креативності, курсу та профілю навчання студентів відбувалось через використання двофакторного дисперсійного аналізу (2-Way ANOVA), за допомогою якого перевірялися гіпотези не тільки про вплив на незалежну змінну окремо взятих чинників, а й гіпотези про їх взаємодію (розділ 3).

Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 6.0.

Психодіагностичний інструментарій склали методики, які умовно поділені на креативнісний, інтелектуальний, метакогнітивний, мотиваційний, вольовий та емоційно-регулятивний блоки, опис яких наведений нижче.

#### Креативнісний блок.

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

кожного обстежуваного інтерпретуються згідно отриманої виборки за допомогою складання як частинних шкал (по показниках оригінальності, гнучкості, біглості, розробленості) так і інтегральної процентильної шкали [6].

Для діагностики вербальної креативності у осіб дорослого віку нами використано тест вербальної креативності С. Медніка у модифікації А. Н. Вороніна [6], що побудований за наведеними вище принципами та представляє собою груповий скорочений варіант методики, що складається із однієї серії (20 тріад), та не передбачає розминки, оскільки розминка у дорослих людей в умовах професійної трудової діяльності та із дефіцитом часу для виконання завдання дає систематичний зсув у результатах тестування, що визначається завданнями розминки.

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

#### Інтелектуальний блок.

*Тест Р. Амтхауера*, призначений для вимірювання рівня інтелектуального розвитку осіб віком від 13 до 61 року. Він складається з 9 субтестів, кожний з яких спрямований на вимірювання різних функцій інтелекту для оцінки когнітивних здібностей в завданнях різного типу, оперує стимульним матеріалом із шкільної програми і дозволяє проводити масове обстеження тільки в діапазоні повної нейропсихологічної та когнітивної зрілості, тобто не раніше 13 років. Важливим є те, що використання тесту допускається лише для обстежуваних без інтелектуальних порушень, оскільки оперує арифметичними задачами та логічними завданнями, доступними для нормально сформованого інтелекту.



Тест структури інтелекту Р. Амтхауера (Amthauer Intelligenz-Struktur-Test, IST), як і більшість тестів структури інтелекту, базується на моделі структури інтелекту Л. Терстоуна і є швидкісним тестом, тобто, вимагає від досліджуваного проявити високу продуктивність за невеликий проміжок часу. Російською мовою тест вперше описаний в монографії В. Блейхера і Л. Бурлачука. Р. Амтхауер розглядав інтелект, як спеціалізовану підструктуру в цілісній структурі особистості, що складається з різних факторів (мовного, лічильно-математичного, просторових уявлень, мнемічного)[1].

Кожен з дев'яти субтестів спрямований на вимірювання різних функцій інтелекту. Перший субтест спрямований на визначення загальної обізнаності й інформованості в різних галузях знань як научних, так і життєвих; другий субтест присвячений класифікації понять; третій – має на меті установлення аналогій; четвертий субтест спрямований на узагальнення; п'ятий – покликаний визначати вміння вирішувати арифметичні задачі; шостий субтест виявляє вміння знаходити числові закономірності, сьомий субтест визначає вміння оперувати зображенням фігур на площині, восьмий – уміння подумки оперувати зображеннями об'ємних фігур, а дев'ятий субтест – це заучування слів [3].

Методика передбачає 176 завдань і складається з дев'яти субтестів, які містять від 16 до 20 завдань: «Логічний відбір» – дослідження індуктивності, самостійності мислення, почуття реальності; «Виключення слова» – дослідження здатності до абстрагування, індуктивного мовленевого мислення, здатності точно виражати вербальні значення і оперувати поняттями; «Аналогії» – дослідження комбінаторних здібностей (вміння будувати аналогії), рухливості, всебічності мислення, розуміння відносин; «Класифікація» – діагностування здатності до утворення понять, абстрагування, вміння вербально оформлювати зміст думки, утворювати поняття, здатності виносити судження; «Арифметичні завдання» – визначення рівня розвитку практичного математичного мислення; «Числові

ряди» – оцінка теоретичного індуктивного мислення, здатності оперувати числами; «Просторова уява» – дослідження здатності вирішувати просторові геометричні завдання, оцінка багатства просторових уявлень, комбінаторних здібностей просторової уяви; «Просторове узагальнення» – дослідження вміння оперувати просторовими образами, узагальнюючи їх відносини, оцінка аналітико-синтетичного мислення; «Запам'ятовування слів» – оцінка здатності до запам'ятовування, збереження та осмисленого відтворення інформації, здатності до концентрації уваги. Загальний рівень інтелекту визначається за підсумковою оцінкою, що утворюється при складанні балів кожного субтесту [3].

Тест Р.Амтхауера вважається валідним та стандартизованим психодіагностичним інструментом для визначення інтелектуального розвитку в тому числі і осіб юнацького віку та дозволяє отримати характеристику загального інтелекту.

#### Метакогнітивний блок.

*Методика діагностики метапам'яті Т.І. Доцевич [2].*

Структура методики складається з трьох блоків: І. Мнемічна обізнаність (МО) (методика № 1); ІІ. Мнемічна рефлексія (МР) (методика № 2– 6); ІІІ. Метамнемічне відтворення (ММВ) (методика № 7– 8).

Метою першого блоку ЕІММ «Мнемічна обізнаність» є визначення рівня орієнтації досліджуваного в такому психічному явищі, як пам'ять людини, в її процесах, видах та прийомах, які сприяють її повноцінному функціонуванню (максимально – 14 балів). Даний блок включає методику № 1 з одноіменною назвою «Мнемічна обізнаність». Методика передбачає аналіз розгорнутої відповіді на запитання: «Що ви знаєте про пам'ять людини?».

Зміст інструкції включає поряд із запитанням зазначення обмеження в часі виконання завдання (до 15 хвилин). Обмеження в часі є доцільним, оскільки надає можливість враховувати в оцінці якості виконання завдання тих досліджуваних, які вже неодноразово розмірковували щодо зазначеного в

інструкції запитання і тому в обмежений термін готові впоратись із завданням на високому рівні.

Метою другого блоку ЕІММ «Мнемічна рефлексія» є:

- визначення міри диференційованості самооцінки пам'яті, в якій проявляється схильність та здатність до деталізації в характеристиці власної пам'яті (методики № 2–3);

- визначення міри адекватності самооцінки пам'яті, в якій проявляється якість прогностичної функції стосовно результатів власного запам'ятовування (методика № 4);

- визначення схильності до планування процесу запам'ятовування (методика № 5);

- визначення міри прояву рефлексивних функцій у реалізації процесів пам'яті, за рахунок яких здійснюється їх моніторинг-контроль (методика № 6).

Другий блок ЕІММ «Мнемічна рефлексія» включає методики № 2– 6 (максимально – 35 балів).

Методики №2–3 спрямовані на дослідження диференційованості самооцінки пам'яті. Методика № 3.7.2 спрямована на визначення схильності до деталізації в характеристиці власної пам'яті. Вона передбачає аналіз експериментатором розгорнутої відповіді на запитання: «Що ви можете сказати про власну пам'ять? Чи задоволені Ви тим, як вона функціонує?».

Інструкція до даної методики, як і до методики №1, також передбачає обмеження в часі (до 15 хв.) виконання завдання за вищезазначеними причинами.

Методика № 3 спрямована на визначення здатності до деталізації в характеристиці власної пам'яті та побудована як опитувальник, що складається з 5-ти питань та 6-ти варіантів відповідей на них. Відповіді 1–3 дають можливість досліджуваному деталізувати особливості власної пам'яті у зазначеному змістом запитання напрямі. Відповіді 4–5 – є варіантами прояву прагнення досліджуваного уникнути відповіді на запитання.

Відповідь 6 дає можливість досліджуваному вийти за межі опитувальника і продемонструвати здатність деталізувати особливості власної пам'яті більшою мірою, ніж цього вимагають варіанти відповідей 1-3. Якщо досліджуваний обирає для відповіді варіанти 1-3, то він отримує по 1 балу за кожне запитання. Якщо досліджуваний обирає для відповіді варіанти 4-5, то він отримує 0 балів за кожне запитання. Якщо досліджуваний поряд з обраним варіантом відповіді № 1, 2 чи 3 заповнює 6-й варіант, то отримує від 1 до 2-х балів, залежно від міри змістовності деталізації у характеристиці власної пам'яті. Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний за даною методикою – 15 балів.

Методики № 2-3 дають можливість кількісної оцінки диференційованості самооцінки пам'яті з максимальною кількістю балів – 20.

Методика № 4 спрямована на дослідження адекватності самооцінки пам'яті, якості прогнозування щодо можливостей власного короткотривалого та довготривалого запам'ятовування в заданій експериментатором ситуації. Вона включає два етапи – А і Б (максимально – 10 балів).

Етап А. Для виявлення тенденції до переоцінки чи недооцінки прогнозу успішності короткотривалого запам'ятовування використовується експериментальний матеріал методики дослідження обсягу пам'яті за Джейкобсом. Даний матеріал складається з рядків чисел, у якому кожен наступний ряд є довшим за кількістю елементів на один. Досліджуваному надається така інструкція: «Вам пропонується перевірити здатність об'єктивно оцінювати свої можливості запам'ятовування. Подивіться уважно на ряди чисел зі зростаючою кількістю елементів (чисел). Спробуйте спрогнозувати, на якій довжині числового ряду Ви при його відтворенні зробите помилку. Далі почніть запам'ятовувати та відтворювати по чергові від найкоротшого рядка. Кожен ряд має запам'ятовуватись із одного пред'явлення. Відмітьте для себе якість свого прогнозу, зупинившись на запам'ятовуванні рядків чисел тоді, коли Ви зробите помилку при відтворенні».

Тенденція до переоцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд менший за кількістю елементів, ніж той, який передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою неадекватно завищеної самооцінки власних мнемічних можливостей щодо короткотривалої пам'яті. Тенденція до недооцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд більший за кількістю елементів, ніж той, який передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою неадекватно заниженої самооцінки власних мнемічних можливостей щодо короткотривалої пам'яті.

Тенденція до об'єктивної оцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок той числовий ряд за кількістю елементів, який передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою адекватної самооцінки власних мнемічних можливостей та високої якості прогнозування щодо короткотривалої пам'яті (5 балів).

Етап Б. Для виявлення тенденції до переоцінки чи недооцінки в прогнозі успішності довготривалого запам'ятовування використовується ряд чисел, який за їх кількістю переважає природний обсяг короткотривалої пам'яті ( $7 \pm 2$ ). У нашому випадку це 10 двозначних чисел. Досліджуваному надається така інструкція: «Вам пропонується перевірити здатність об'єктивно оцінювати свої можливості запам'ятовування. Подивіться уважно на ряд чисел і спробуйте спрогнозувати, за яку кількість повторів ви зможете відтворити без помилок ряд чисел. Відмітьте для себе якість свого прогнозу після зазначеної вами кількості повторів».

Процедура експерименту передбачає перевірку якості відтворення після кожного повтору. Дослід припиняється, коли досліджуваний після певної кількості повторів відтворив ряд чисел безпомилково двічі підряд. Тенденція до переоцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд за

більшу кількість повторів, ніж та, яку передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою неадекватної самооцінки власних мнемічних можливостей щодо довготривалої пам'яті.

Тенденція до недооцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд за меншу кількість повторів, ніж та, яку передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою неадекватно заниженої самооцінки власних мнемічних можливостей щодо довготривалої пам'яті.

Тенденція до об'єктивної оцінки у прогнозі результатів запам'ятовування фіксується у тому випадку, коли досліджуваний відтворив без помилок числовий ряд за ту кількість повторів, яку передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою адекватної самооцінки власних мнемічних можливостей та високої якості прогнозування щодо довготривалої пам'яті (5 балів).

Методика № 5 спрямована на дослідження схильності до планування процесу запам'ятовування та його якості. Процедура експериментальної методики передбачає те, що досліджуваному пропонується для запам'ятовування текст, кількість смислових одиниць якого переважає відомий об'єм короткотривалого запам'ятовування ( $7 \pm 2$ ). Більш точні вимоги до тексту слід визначати експериментальним шляхом для різних категорій досліджуваних так, щоб міра складності тексту за обсягом та змістом дала в результаті нормальний розподіл досліджуваних контрольної групи за результатами ефективності їх відтворення.

Обмеження в часі запам'ятовування визначаються з розрахунку того, що досліджуваний встигає перечитати текст певного обсягу п'ять разів. Це дає можливість застосовувати при кожному повторі різні прийоми запам'ятовування.

Інструкція до першого етапу дослідження: «Вам пропонується текст, який Ви повинні спробувати запам'ятати для того, щоб його відтворити

якогога ближче за змістом до оригіналу. Час для запам'ятовування обмежений 10 хвилинами».

Процедура передбачає інтервал між знайомством з інструкцією і першим знайомством з текстом у 5 хвилин. Це дає можливість тим, хто прагне кращого результату, подумати про стратегію запам'ятовування.

Інструкція до другого етапу дослідження: «Вам пропонується послідовно відповісти на кілька запитань, які стосуються особливостей того, як Ви виконували попереднє завдання. Не знайомтесь зі змістом наступного запитання, поки не відповісте на попереднє».

Запитання №1. Чи подумали Ви перед тим як почати запам'ятовування, що можна зробити для того, щоб виконати поставлені перед Вами умови? Так чи ні.

Запитання № 2. Чи застосовували Ви образні прийоми запам'ятовування? Якщо так, то які саме.

Запитання № 3. Чи застосовували Ви прийоми смислової обробки матеріалу? Якщо так, то які саме.

Запитання № 4. Чи була у Вас певна стратегія повторення? Якщо так, то яка саме.

Методика № 6 спрямована на дослідження рівня прояву рефлексивних функцій у пам'яті. Основу методики складає самозвіт за результатами виконання завдань по запам'ятовуванню текстового матеріалу високої міри складності за обсягом та специфікою відтворення.

Інструкція № 1: «Вам пропонується текст, який Ви маєте намагатися запам'ятати для того, щоб його відтворити якомога ближче за змістом до оригіналу і бути спроможними застосувати його інформацію при виконанні наступних завдань. Час виконання – 10 хвилин».

Термін виконання першого завдання обмежений таким чином, щоб його складно було виконати на високому рівні якості.

У нашому дослідженні зміст тексту містить опис методики застосування гри-маніпулятиву при вивченні граматичного правила з англійської мови з ілюстрацією.

Після виконання першої інструкції досліджуваний має письмово відтворити текст. Після цього виконує завдання, в якому пропонується продемонструвати в діях спосіб користування грою-маніпулятивом.

Інструкція №2: «Вам пропонується дати відповідь на таке запитання: “З якими труднощами Ви зустрілися при виконанні попередньої інструкції? Чи виконували б Ви тепер аналогічне завдання інакше? Якщо так, то чому і як саме?»».

Метою аналізу самозвіту є виявлення дослідником прояву рефлексивних функцій, а саме:

- дослідницької функції (фіксація та реконструкція ускладнення);
- критичної функції (знаходження причини ускладнення);
- нормативної функції (перебудова попередньої норми діяння, яка призвела до ускладнення).

Третій блок ЕІММ «Метамнемічне відтворення» включає методики №7– 8, які спрямовані на дослідження такої особливості відтворення, як вибірковість довільного та мимовільного запам'ятовування (максимально – 18 балів).

Методика № 7 спрямована на визначення здатності до вибіркового відтворення при довільному запам'ятовуванні. Процедура дослідження проходить у три етапи, на кожному з яких досліджуваному пропонується прочитати текст науково-гуманітарного змісту, який містить фактологічний, теоретичний та рефлексивний інформаційні пласти. Кожний текст обсягом 15 смислових одиниць (усього три тексти). Інструкція до кожного етапу однакова: «Прочитайте уважно текст таким чином, щоб ви змогли відповісти на запитання, зміст якого дізнаєтесь після знайомства з текстом».



На першому етапі, після того як досліджуваний прочитав текст № 1, йому пропонують запитання, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до тієї частини змісту тексту, яка відображає фактологічну інформацію.

На другому етапі, після того як досліджуваний прочитав текст № 2, йому пропонують запитання, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до теоретичної інформації.

На третьому етапі, після знайомства з текстом № 3, пропонується відповісти на запитання щодо рефлексивної інформації.

Оцінка результатів здійснюється за наявністю та відсутністю відповідей за такими їх характеристиками, як повнота та надлишковість.

Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний за даною методикою – 9 балів – у тому випадку, коли його відповіді стосовно усіх трьох пластів інформації (фактологічного, теоретичного та рефлексивного) будуть оцінені як повні та не надлишкові (тобто по 3 бали).

Методика № 8 спрямована на визначення здатності до вибіркового відтворення при мимовільному запам'ятовуванні.

Досліджуваним надається така інструкція: «Вам пропонується для ознайомлення три тексти, які мають бути включені до підручника, оцініть їх з точки зору відповідності таким вимогам в балах від 1 до 5»:

- активізує пізнавальний інтерес;
- має оптимальний рівень зрозумілості;
- містить достатню інформацію для розкриття відображеної в назві теми. Далі досліджуваному пропонується відповісти:

- спочатку на запитання до тексту №1, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до тієї частини змісту тексту, яка відображає фактологічну інформацію;

- далі на запитання до тексту № 2, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до його теоретичної інформації;

- відповідь на запитання до тексту № 3 вимагає звернутися до рефлексивної інформації.

Оцінка результатів (див. методику №3.7.7) здійснюється за наявністю та відсутністю відповідей за такими їх характеристиками, як їх повнота та надлишковість.

Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний за даною методикою – 9 балів – у тому випадку, коли його відповіді стосовно усіх трьох пластів інформації (фактологічного, теоретичного та рефлексивного) будуть оцінені як повні та не надлишкові (тобто по 3 бали).

Отже, експериментальне дослідження метапам'яті має включати показники мнемічної обізнаності, диференційованості самооцінки, її адекватності у проявах прогностичності, схильності до планування процесу запам'ятовування, моніторинг-контроль процесу запам'ятовування у проявах рефлексивних функцій (дослідницької, критичної, нормативної) та вибіркового відтворення. Експериментально-інтроспективна методика

«Метапам'ять» (EIMM) включає комплекс вищезазначених показників і може застосовуватись як у дослідницьких, так і в психодіагностичних цілях [2].

*Авторська методика дослідження метакреативності [13].*

Нами запропонована та емпірично перевірена на відповідність основним психометричним критеріям експериментально-інтроспективна методика «Метакреативні здібності» (EIMCA) складається з двох блоків – «Обізнаність в сфері креативності» та «Рефлексія в сфері креативності» метою яких є визначення рівня орієнтації досліджуваного в такому психічному явищі як креативність людини в її процесах, видах та шляхах сприяння її повноцінному функціонуванню та визначення міри диференційованості самооцінки креативності, в якій проявляється схильність до деталізації в характеристиці власної креативності; визначення міри адекватності самооцінки креативності, в якій проявляється якість прогностичної функції по відношенню до власних креативних результатів; визначення рівня прояву схильності до планування креативного процесу;

визначення міри прояву рефлексивних функцій у реалізації креативного процесу, за рахунок яких здійснюється їх моніторинг [13].

Експериментально-інтроспективна методика «Метакреативні здібності» (EIMCA) складається з двох блоків – перший блок «Обізнаність в сфері креативності» (методика № 1) та другий блок «Рефлексія в сфері креативності» (методика № 2-6). Максимальна кількість балів за даною методикою складає 47 балів.

Метою першого блоку EIMCA «Обізнаність в сфері креативності» є визначення рівня орієнтації досліджуваного в такому психічному явищі як креативність людини в її процесах, видах та шляхах сприяння її повноцінному функціонуванню (максимально – 12 балів). Даний блок включає методику № 1 з однойменною назвою «Обізнаність в сфері креативності». Методика передбачає ретельний аналіз розгорнутої відповіді на запитання: «Що ви знаєте про креативність людини?». Зміст інструкції включає вказівку на обмеження в часі виконання завдання (зазвичай до 15 хвилин). Обмеження в часі є доцільним, оскільки надає можливість врахувати в оцінці якості виконання завдання відповіді тих досліджуваних, які вже неодноразово мали можливість розмірковувати щодо зазначеного в інструкції запитання і тому в обмежений термін готові впоратись із даним завданням на якісно і кількісно високому рівні.

Метою другого блоку EIMCA «Рефлексія в сфері креативності» є: визначення міри диференційованості самооцінки креативності, в якій проявляється схильність до деталізації в характеристиці власної креативності (методика № 2, методика № 3); визначення міри адекватності самооцінки креативності, в якій проявляється якість прогностичної функції по відношенню до власних креативних результатів (методика № 4); визначення рівня прояву схильності до планування креативного процесу (методика № 5); визначення міри прояву рефлексивних функцій у реалізації креативного процесу, за рахунок яких здійснюється їх моніторинг (методика № 6).

**Оцінка якості виконання завдання за методикою № 1  
(максимальна кількість балів - 12)**

| №<br>п/п | Критерії                                                              | Критерії-показники                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Бали |
|----------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1.       | Якість<br>дефініції<br>креативності                                   | Відсутність означення                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 0    |
|          |                                                                       | Непряме визначення, або визначення через:<br>ототожнення з одним із видів або однією із<br>характеристик креативності (наприклад,<br>«креативність це коли я дещо роблю», «креативність<br>це коли я не такий, як усі», «креативність це тоді,<br>коли людина малює або пише вірші»);<br><br>ототожнення з процесуально схожим явищем або<br>процесом (наприклад, «креативність – це коли я досяг<br>своєї мети», «креативність це коли завдяки мені<br>мають місце певні інновації») | 1    |
|          |                                                                       | Означення, яке в основному або повністю відповідає<br>одному із розповсюджених в науці                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 2    |
| 2.       | Повнота інформації<br>про прийоми та<br>засоби креативного<br>процесу | Відсутність інформації при прийомі та засоби                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 0    |
|          |                                                                       | Інформація тільки про одну з категорій та засобів<br>креативного процесу (тобто тільки про наявність<br>певного креативного задуму, або тільки про<br>використання певних засобів креативного процесу,<br>або тільки про використання певних семантичних стратегій)                                                                                                                                                                                                                   | 1    |
|          |                                                                       | Інформація про різні категорії, прийоми та способи<br>розгортання креативного процесу                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 2    |
| 3.       | Повнота інформації<br>про види<br>креативності                        | Відсутність інформації про види креативності                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 0    |
|          |                                                                       | Наявність інформації про одну із розповсюджених в<br>науці чи практиці класифікацій креативності<br>(наприклад, за характеристикою продукту<br>креативного процесу)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 1    |
|          |                                                                       | Наявність інформації про декілька класифікацій<br>креативності (наприклад, за характеристикою                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 2    |

|    |                                                                                                        |                                                                                                           |   |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
|    |                                                                                                        | продукту креативного процесу або за видом психічної активності людини у ході креативного процесу)         |   |
| 4. | Визначення ролі емоційно-ціннісної сфери креативного процесу                                           | Не визначено роль                                                                                         | 0 |
|    |                                                                                                        | Визначена в загальних рисах або частково згадується, або лише підкреслюється її значущість та впливовість | 1 |
|    |                                                                                                        | Дається чітка та розгорнута аргументація такої ролі у креативному процесі                                 | 2 |
| 5. | Дефініція та деталізація в характеристиці обраних стратегій та прийомів реалізації креативного процесу | Повністю відсутні                                                                                         | 0 |
|    |                                                                                                        | Мають місце в загальних рисах або частково згадуються                                                     | 1 |
|    |                                                                                                        | Присутні в повній мірі, при цьому представлені чітко, розгорнуто і послідовно                             | 2 |
| 6. | Визначення та деталізація етапів (стадій) креативного процесу                                          | Повністю відсутні                                                                                         | 0 |
|    |                                                                                                        | Згадуються, проте не мають чіткої назви та функцій                                                        | 1 |
|    |                                                                                                        | Перелічені в певній логічній послідовності, визначено їх роль у структурі креативного процесу             | 2 |

Другий блок ЕІМС «Креативна рефлексія» включає методики № 2-6 (максимальний результат – 35 балів). Методики № 2-3 спрямовані на дослідження диференційованості самооцінки креативності. Методика № 2 спрямована на визначення схильності до деталізації в характеристиці власної креативності. Вона передбачає емпіричний аналіз розгорнутої відповіді на запитання: «Що ви можете сказати про власну креативність? Чи задоволені Ви особливостями прояву власної креативності, та перебігом Вашого креативного процесу?». Інструкція до даної методики, як і до методики № 1, також передбачає обмеження в часі (до 15 хв.) виконання завдання за вищезазначеними причинами.

**Оцінка рівня якості виконання завдання за методикою № 2  
(максимум – 5 балів)**

| Рівень деталізації у самооцінці | Характеристика показників певного рівня | Бали |
|---------------------------------|-----------------------------------------|------|
|---------------------------------|-----------------------------------------|------|

|                  |                                                                                                                                                                                                                    |   |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| креативності     |                                                                                                                                                                                                                    |   |
| Низький          | Загальні судження оцінного характеру (наприклад, «Моя креативність досить добре розвинена», «В мене недостатня креативність»)                                                                                      | 1 |
| Нижче середнього | Загальні судження оцінного характеру з окремими ознаками деталізації(наприклад, «Мені притаманні автоматичність, шаблонність суджень, тому продукти моєї діяльності не вирізняються серед інших»)                  | 2 |
| Середній         | Наявність суджень про власну креативність з дещо розгорнутою, проте несистематизованою деталізацією, або такою деталізацією, що не повною мірою відображає особливості власної креативності                        | 3 |
| Вище середнього  | Повна, розгорнута та цілком деталізована характеристика щодо особливостей та процесуальних показників власної креативності                                                                                         | 4 |
| Високий          | Включає характеристики, що притаманні попередньому рівню оцінки власної креативності та містять міркування щодо вдосконалення окремих особливостей власної креативності (щодо деталізації розвивального характеру) | 5 |

Методика № 3 спрямована на визначення здатності до деталізації в характеристиці власної креативності та побудована як опитувальник, що складається з п'яти питань, до кожного з яких пропонується шість можливих варіантів відповідей.

Відповіді № 1-3 дають можливість опитуваному деталізувати особливості власної креативності у зазначеному змістом питання напрямку. Відповіді № 4-5 – є варіантами прояву прагнення опитуваного уникати прямої відповіді на запитання. Відповідь № 6 у кожному з питань дає можливість опитуваному вийти за межі опитувальника і продемонструвати підвищену здатність деталізувати особливості власної креативності більшою мірою, ніж це передбачено варіантами відповідей № 1-3.

Перед початком опитування опитуваним пропонується наступна інструкція: «Вам пропонується відповісти на наступні п'ять запитань, які дають інформацію про особливості самооцінки власної креативності. Ви

маєте обрати один з п'яти запропонованих варіантів відповідей. Шостий варіант відповіді у кожному з питань Ви можете обрати та заповнити за власним бажанням, якщо жоден із запропонованих варіантів відповіді не є вичерпним для Вашої відповіді на запитання та у Вас відчувається при цьому нагальна потреба більш детально відповісти на запитання, додавши власні міркування. Час виконання завдання – до 10 хвилин».

Запитання № 1. Ваш креативний процес розгортається більш результативно, коли: 1) інформація представлена у знаковій формі; 2) інформація представлена у образній формі; 3) інформація подається у формі, що поєднує кілька можливих варіантів репрезентації (наприклад, як знакова, так і образна форма); 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; 6) власний варіант відповіді.

Запитання № 2. Ваш простіше поринути у креативний процес, коли: 1) творчий задум подається у зоровій формі (через візуальний канал); 2) творчий задум подається у слуховій формі (через аудіальний канал); 3) інформація подається у формі, що поєднує використання кількох можливих органів чуття (кілька сенсорних каналів); 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; 6) власний варіант відповіді.

Запитання № 3. Для того, щоб краще налаштуватися на креативний процес, Ви: 1) намагаєтесь розпочати його кілька разів поспіль, використовуючи одну й ту саму вихідну інформацію; 2) намагаєтесь зробити його для себе більш зрозумілим, переосмислюючи та структуруючи вихідну інформацію; 3) має місце і варіант відповіді № 1, і варіант відповіді № 2; 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; 6) власний варіант відповіді.

Запитання № 4. Якщо Вам потрібно зробити щось нове, або зробити щось іноваційним шляхом, чи замислюєтесь Ви над тим, як це зробити краще (чи міркуєте Ви над тим, що слід зробити для підвищення ефективності результату)? 1) замислююсь, але частіше просто повторюю звичне; 2) замислююсь, але, як правило, використовую образні асоціації; 3) замислююсь

і визначаю стратегію креативного процесу; 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; 6) власний варіант відповіді.

Запитання № 5. Що саме в переважній мірі сприяє успішному перебігу Вашого креативного процесу? 1) наявність творчої мети; 2) Ваша вмотивованість, усвідомлення потреби в тому, що Вам необхідно розв'язати певну проблему, виходячи із наявних ресурсів та обставин; 3) має місце і варіант відповіді № 1, і варіант відповіді № 2; 4) складно відповісти; 5) буває по-різному; 6) власний варіант відповіді.

Оцінка відповідей здійснюється наступним чином. Якщо опитуваний обирає для відповіді варіанти № 1-3, то він отримує по одному балу за кожне запитання. Якщо досліджуваний обирає для відповіді варіанти № 4-5, то він отримує 0 балів за кожне питання. Якщо досліджуваний поряд з обраним варіантом відповіді № 1, № 2 чи № 3 обирає варіант відповіді № 6, то він отримує від одного до двох балів в залежності від міри змістовності запропонованого ним власного варіанта відповіді стосовно деталізації у характеристиці власного креативного процесу. Максимальна кількість балів, яку може отримувати опитуваний за даною методикою – 15.

Методики № 2-3 дають можливість кількісно оцінити рівень диференційованості самооцінки креативності з максимальною кількістю балів – 20.

Методика № 4 спрямована на дослідження адекватності самооцінки креативності – якості прогнозування щодо рівня розвитку власної вербальної та невербальної креативності в заданій експериментатором ситуації. Вона включає два етапи – А та Б (максимальна кількість балів, яку може отримувати опитуваний за даною методикою – 10).

Етап А. Для виявлення тенденції до переоцінки чи недооцінки прогнозу результативності власної креативності використовується експериментальний матеріал скороченого варіанту зображувальної (фігурної) батареї тесту Є.П. Торренса «Закінчи малюнок», що придатний для респондентів у віці від 5 до 60 років.



Опитуваному пропонується десять зображень, кожне з яких відрізняється високим рівнем невизначеності, та пропонуються власноруч добувати та дати йому назву, таким чином, щоб він втілював dokonану авторську ідею. Час виконання даного тесту – приблизно 10 хвилин. Неприпустимим є штучне прискорення темпів виконання завдання, оскільки за цієї умови автоматично знижується надійність та валідність даної методики. Досліджуваному пропонується така інструкція: «Вам пропонується перевірити здатність об'єктивно оцінювати свої невербальні креативні можливості. Подивіться уважно на запропоновані малюнки. Спробуйте спрогнозувати, яку сумарну кількість зображень Ви зможете добудувати та дати їм назву, що звершувала б цілком Ваш авторський задум в умовах обмеженого часу. Кожний малюнок має довершуватись та називатись з першої спроби. Відмітьте для себе якість свого прогнозу.»

Тенденція до переоцінки у прогнозі результатів невербальної креативності фіксується в тому випадку, коли досліджуваний довершив та дав назву кількості зображень, що є меншою за кількість поіменованих зображень, яку він передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути свідченням неадекватно завищеної самооцінки власних креативних можливостей щодо невербального матеріалу (0 балів).

Тенденція до недооцінки у прогнозі результатів невербальної креативності фіксується в тому випадку, коли досліджуваний довершив та дав назву кількості зображень, що є більшою за кількість поіменованих зображень, яку він передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути ознакою неадекватно заниженої самооцінки власних креативних можливостей щодо невербального матеріалу (0 балів).

Тенденція до об'єктивної оцінки у прогнозі результатів невербальної креативності фіксується в тому випадку, коли досліджуваний довершив та дав назву саме тій кількості зображень, що збігається із кількістю поіменованих зображень, яку він передбачав у своєму прогнозі. Така

тенденція може бути свідченням адекватної самооцінки власних креативних можливостей щодо невербального матеріалу (5 балів).

Етап Б. Для виявлення тенденції до переоцінки чи недооцінки в прогнозі результативності власної вербальної креативності використовується тест креативності С. Медніка (RAT у модифікації РМК Т.В. Галкіної, Л.Г. Хуснутдінової). Даний тест вперше запропонований С. Медніком та призначений для діагностики креативності за принципом віддалених вербальних асоціацій. Опитуваному пропонуються 20 тріад – трійок слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово таким чином, щоб воно сполучалось з кожним із запропонованих слів (складало словосполучення з певним сенсом), робиться наголос на тому, що слова можна змінювати граматично, використовувати необхідні сполучники, з метою збільшення оригінальності та яскравості результативних словосполучень, виробленню якомога більшої кількості відповідей. Час виконання даного тесту – приблизно 20 хвилин.

Досліджуваному пропонується така інструкція: «Вам пропонується перевірити здатність об'єктивно оцінювати свої вербальні креативні можливості. Подивіться уважно на запропоновані трійки слів. Спробуйте спрогнозувати, яку сумарну кількість слів ви зможете підібрати таким чином, щоб вони сполучалось з кожним із запропонованих слів у складі окремих трійок (складало певне словосполучення) в умовах обмеженого часу. Відмітьте для себе якість свого прогнозу». Процедура експерименту передбачає перевірку якості (осмисленості) підібраних слів-асоціативних реакцій по кожній із трійок слів-стимулів. Відсутність можливості встановити наявність певного сенсу хоча б по одному словосполученню із трьох по кожній трійці одразу унеможливорює зарахування такої асоціації як результативної та знижує об'єктивну величину кількості асоціацій.

Тенденція до переоцінки у прогнозі результатів вербальної креативності фіксується в тому випадку, коли досліджуваний об'єктивно запропонував кількість слів-асоціацій, що є меншою за кількість можливих слів асоціацій, яку він передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може

бути свідченням неадекватно завищеної самооцінки власних креативних можливостей щодо вербального матеріалу (0 балів).

Тенденція до недооцінки у прогнозі результатів вербальної креативності фіксується в тому випадку, коли досліджуваний об'єктивно запропонував кількість слів-асоціацій, що є більшою за кількість можливих слів-асоціацій, яку він передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути свідченням неадекватно завищеної самооцінки власних креативних можливостей щодо вербального матеріалу (0 балів).

Тенденція до адекватної оцінки у прогнозі результатів вербальної креативності фіксується в тому випадку, коли досліджуваний об'єктивно запропонував кількість слів-асоціацій, що цілком збігається із кількістю можливих слів-асоціацій, яку він передбачав у своєму прогнозі. Така тенденція може бути свідченням адекватної самооцінки власних креативних можливостей щодо вербального матеріалу (5 балів).

Методика № 5 спрямована на дослідження схильності до планування креативного процесу та його якості. Спираючись на власний досвід виконання попередньої методики № 4, та абстрагуючись від специфіки власної вербальної чи невербальної креативності, експериментатор пропонує опитуваному оцінити якість планування власного креативного процесу в цілому. З цією метою, опитуваному пропонується наступна інструкція: «Вам пропонується послідовно відповісти на кілька запитань, які стосуються особливостей того, як ви виконували завдання попередньої методики. Не знайомтесь зі змістом наступного запитання, поки не відповісте на попереднє».

**Оцінка рівня якості планування креативного процесу  
(максимальна оцінка – 5 балів)**

| Рівень  | Характеристика показників рівня                                                                                                                                | Бали |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Високий | Відповідь № 1 – так.<br><br>У відповіді № 2 міститься інформація про застосування креативних прийомів образної обробки матеріалу, що адекватні його специфіці. | 5    |

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |   |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
|                  | <p>У відповіді № 3 міститься інформація про застосування креативних прийомів смислової обробки матеріалу, що адекватні його специфіці.</p> <p>У відповіді № 4 міститься інформація про застосування певної креативної стратегії, що значною мірою відображає закономірності ефективності креативного процесу.</p>                                                                                                               |   |
| Вище середнього  | <p>Відповідь № 1 – так.</p> <p>У відповіді № 2-3 міститься інформація про переважне застосування одного з креативних прийомів образної обробки матеріалу та одного з креативних прийомів смислової обробки матеріалу, що адекватні його специфіці.</p> <p>У відповіді № 4 міститься інформація про застосування певної креативної стратегії, яка неповною мірою відображає закономірності ефективності креативного процесу.</p> | 4 |
| Середній         | <p>Відповідь № 1 – так.</p> <p>У відповіді № 2-3 міститься інформація про те, що застосовувались виключно або креативні прийоми образної обробки матеріалу або креативні прийоми смислової обробки матеріалу, що адекватні його специфіці.</p> <p>Відповідь № 4 свідчить про відсутність певної креативної стратегії, але тим не менш враховуються закономірностей ефективності креативного процесу.</p>                        | 3 |
| Нижче середнього | <p>Відповідь № 1 – ні.</p> <p>У відповіді № 2-3 міститься інформація про те, що застосовувались виключно або креативні прийоми образної обробки матеріалу або креативні прийоми смислової обробки матеріалу, що адекватні його специфіці.</p> <p>Відповідь № 4 свідчить про відсутність певної креативної стратегії, та врахування лише окремих закономірностей ефективності креативного процесу.</p>                           | 2 |
| Низький          | <p>Відповідь № 1 – ні.</p> <p>Відповіді № 2 – ні.</p> <p>Відповіді № 3 – ні.</p> <p>Відповідь № 4 свідчить про відсутність певної креативної стратегії та про те, що про прояви активності без врахування закономірностей ефективності креативного процесу.</p>                                                                                                                                                                 | 1 |

Запитання № 1. Чи подумали Ви перед тим, як приступити до завдання, що можна зробити для того, щоб виконати поставлені перед Вами умови? Так чи ні?

Запитання № 2. Чи віддавали Ви перевагу образним креативним прийомам? Якщо так, то яким саме?

Запитання № 3. Чи застосовували Ви прийоми смислової обробки вихідної інформації у ході креативного процесу? Якщо так, то які саме?

Запитання № 4. Чи була у Вас певна творча стратегія, якій Ви переважно слідували у ході креативного процесу? Якщо так, то яка саме?

Методика № 6 спрямована на дослідження рівня прояву рефлексивних функцій в креативному процесі. Основу методики складає самозвіт за результатами виконання завдань обох етапів методики № 4. Опитуваному надається наступна інструкція: «Вам пропонується дати відповідь на таке запитання: з якими труднощами Ви зіткнулися при виконанні завдань методики № 4? Чи виконували б Ви тепер аналогічні завдання інакше? Якщо так, то чому саме і як саме?»

### **Оцінка рівня прояву рефлексивних функцій психіки у ході креативного процесу (максимальна кількість балів – 5).**

| Рівень           | Характеристика показників рівня                                                                                                                                  | Бали |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| низький          | Фіксація наявного ускладнення без його конкретизації, елементарний рівень вербалізації при формулюванні особливостей ускладнення.                                | 1    |
| нижче середнього | При описі виникають ознаки реконструкції наявного ускладнення, що знаходять свій прояв в деталізації при описі. Проте деякі ускладнення лише пасивно фіксуються. | 2    |
| середній         | Фіксація та реконструкція усіх наявних ускладнень, які свідомо встановлені опитуваним. В описі присутні ознаки спроб виявити окремі причини цих ускладнень.      | 3    |
| вище середнього  | Фіксація та реконструкція усіх наявних ускладнень, які свідомо встановлені опитуваним. В аналізі розгорнуто деталізуються причини усіх наявних ускладнень.       | 4    |

|         |                                                                                                                                                                                                                    |   |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| високий | Фіксація та реконструкція усіх наявних ускладнень, з аналізом причини їх виникнення. Наявність певних міркувань щодо того, як слід було б будувати власний креативний процес з метою уникнення наявних ускладнень. | 5 |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

Метою аналізу самозвіту опитуваного є виявлення дослідником проявів рефлексивних функцій у креативному процесі, а саме: дослідницької функції (фіксація та реконструкція ускладнення); критичної функції (знаходження та усвідомлення причини ускладнення); нормативної функції (перебудова попередньої норми діяння, яка призвела до ускладнення).

#### Мотиваційний блок

Методика «Мотивація навчання у ЗВО» запропонована Т. І. Ільїною, модифікована у декількох формулюваннях без зміни інструкції та процедури Є.П. Ільїним. В опитувальник, для маскування, автор методики включила ряд фонових тверджень, які в подальшому не обробляються та не впливають на результати опитуваного за даною методикою. Опитуваному пропонується висловити згоду знаком «+» або незгоду знаком «-» з наведеними у методиці твердженнями. Переважання мотивів навчання у закладі вищої освіти за першими двома шкалами свідчить про адекватність вибору студентом професії і задоволеність нею [3].

*Методика Орлова Ю.М. (Тест - опитувальник Потреба в досягненні мети. Шкала оцінки потреби в досягненні успіху)* використовується для вимірювання потреби в досягненні мети, успіху і в цілому досягнень. Мотивація досягнення (успіху, мети) виражається в прагненні до поліпшення результатів, наполегливості в досягненні своїх цілей, і впливає на все людське життя. Даний тест - опитувальник був розроблений Орловим Ю.М. в 1978 році. Методика включає в себе 23 питання. Середній час тестування - 10-15 хвилин [3].

*Опитувальник «Академічна саморегуляція»* Р. М. Райана, Д. Р. Коннелла, адаптований М. В. Яцюк [8]. Мета опитувальника –

діагностика рівнів академічної саморегуляції студентів. Опитувальник складається з чотирьох блоків-варіантів, представлених запитаннями про навчальну діяльність студентів. Запитання передбачають варіанти відповідей, кожний з яких пропонується респонденту оцінити за 4-бальною шкалою («не важливо» – «дуже важливо»).

Шкали опитувальника:

1. зовнішнє регулювання (ЗР) – регулювання, що відбувається через безпосереднє управління з боку іншої людини, воно реалізується через накази, інструкції, настанови, навіювання та інше.

2. інтроектоване регулювання (ІнР) – регулювання, що відбувається через засвоєні людиною зовнішні норми, правила, установки, способи мислення, стандарти, які не набули дійсного усвідомлення та прийняття, тобто не асимілювалися з «Я» особистості.

3. ідентифіковане регулювання (ІдР) – регулювання, яке відбувається через ототожнення себе з референтною особою, з наступним наслідуванням зразка сприйнятого конструкту поведінки.

4. власне спонукання (ВС) – тип саморегуляції, який передбачає самовільне управління організацією, виконанням та контролем діяльності.

Вольовий блок.

*Опитувальники для оцінки терплячості та завзятості* розроблені Є.П. Ільїним та Є. К. Фещенко. Опитуваному пропонується ряд ситуацій, у яких він має себе уявити себе та оцінити ступінь характерності для нього даних ситуацій, поставивши при цьому знак «+» (якщо запропонована ситуація для нього цілком типова), або знак «-» (якщо запропонована ситуація для нього не є типовою). Бали нараховуються за спеціальною шкалою, враховуються відповіді «так» і відповіді «ні» по позиціях по окремих позиціям. Кількість балів, що набрав обстежуваний, прямо пропорційна рівню його завзятості [5].

*Методика діагностики самооцінки організованості* розроблена Є.П.Ільїним. Опитуваному пропонується ознайомитися із твердженнями (28

тверджень), перерахованими в опитувальнику, та висловити своє ставлення до них, причому у разі згоди з ними поставити знак «+», а в разі незгоди - знак «-». Набрана сума балів підраховується шляхом додавання балів як за відповіді «так», так і за відповіді «ні» з окремих питань, та є прямопропорційною рівню самооцінки організованості опитуваним. У методиці наявна шкала достовірності, що необхідна для перевірки щирості відповідей, та при певній сумі балів виключає подальшу обробку анкети [5].

*Методика «Імпульсивність»* розроблена В.А. Лосенковим та призначена для вимірювання імпульсивності як відносно стійкої особистісної риси, застосовується в широких вікових межах в цілях профорієнтації і профвідбору, а також для дослідження особливостей поведінки людини. Імпульсивність суб'єкта вбачається як риса особистості, протилежна цілеспрямованості і обумовлює недостатній самоконтроль в спілкуванні і діяльності, невизначеність життєвих цілей, нестійкість орієнтацій та інтересів. Опитуваному пропонується відповісти на ряд питань, що стосуються типових для нього настроїв і станів. Пропонується 4 варіанти відповідей на кожне питання, номери яких позначені в спеціальному бланку, для кожного питання обирається найбільш адекватна відповідь. Сума балів за відповіді до всіх тверджень є загальною оцінкою імпульсивності досліджуваного [5].

З метою діагностики саморегуляції особистості було використано *опитувальник «Стиль саморегуляції особистості – ССП-98»* [6], представлена 46 пунктами за шкалами планування, моделювання, програмування, оцінки результатів та гнучкості.

#### Емоційно-регулятивний блок.

*Опитувальник когнітивної регуляції емоцій (ОКРЕ) Н. Гарнефскі* [13], адаптованого О.І. Рассказовою, А.Б. Леоновою та І.В. Пружніковим [10]. Опитувальник призначений для оцінки як продуктивних, так і деструктивних когнітивних стратегій в процесі регуляції афективних переживань і широко використовується в дослідженнях опанування стресом. Методика складається



з 36 тверджень (по 4 пункту на кожну шкалу). Досліджуваного просять звернутися до власного досвіду переживання важких ситуацій і оцінити, наскільки часто їм використовуються ті чи інші способи опанування труднощами, даючи відповідь по кожному пункту опитувальника по 5-бальній шкалі Лайкерта: від 1 бала («ніколи») до 5 балів («майже завжди»). Методика дозволяє оцінити міру схильності до вибору таких дезадаптивних стратегій емоційно-когнітивної саморегуляції, як самозвинувачення, звинувачення, зосередження (румінація), та адаптивний емоційно-когнітивних стратегій, як позитивне перефокусування, перефокусування та планування, позитивний перегляд, переміщення у перспективу, прийняття.

*Опитувальник емоційної регуляції ERQ Дж. Гросса*, адаптований А.А. Панкратовою та Є.М. Осінім [17] складається з 10 пунктів, 6 з яких спрямовані на діагностику когнітивної переоцінки, 4 - на діагностику пригнічення експресії.

*Опитувальник емоційної дисрегуляції Н.А. Польської та А.Ю. Разваляєвої* [9] представлений 23 твердженнями, які дозволяють охарактеризувати міру розвитку стратегії уникнення (ухилення від певних емоцій і емоціогенного досвіду як гіпотетично небезпечних, негативних, здатних заподіяти шкоду, «нестерпний» біль), румінації (застрягання на афективно забарвлених переживаннях, їх стереотипне повернення, зосередження не негативних емоціях), труднощі менталізації (проблеми розуміння власних і чужих емоцій, суб'єктивно переживають почуття неконтрольованості емоцій, зниження здатності до релевантної інтерпретації власного досвіду і поведінки інших людей, почуття безпорадності перед емоціями).

## **2.2. Мікровікова динаміка показників креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності**

Емпіричне вивчення мікровікової динаміки креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності проводилося за допомогою методу

«зрізів». В якості характерних, найбільш інформативних точок процесу навчально-професійного становлення використані другий семестр першого року навчання (це перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації), другий семестр третього року навчання (теж перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та другий семестр п'ятого року навчання (це вже другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації).

Вибір саме цих етапів навчання у ЗВО (принагідно додамо, що це стосується лише тих спеціальностей, за якими ліцензовані, акредитовані та успішно функціонують додатково до бакалаврських магістерські освітні програми) у розгляді процесу динаміки показників креативності обумовлений наступними міркуваннями: перший та п'ятий рік навчання – стартова та фінішна точки педагогічної системи професійної підготовки, мета якої – підготовка компетентного фахівця.

Окрім того, в умовах конкретного навчального закладу саме з другого семестру першого року навчання, після різного роду вступних дисциплін програми підготовки починається викладання дисциплін фундаментального циклу, крім того, залишається позаду період, де психічне функціонування особистості студента ускладнене адаптацією до навчання, до нового соціального оточення тощо. Другий семестр третього року навчання – саме той етап навчання, коли студенти в цілому закінчують вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу фундаментальної підготовки, але ще не мали досвіду практичної діяльності в якості фахівця певного профілю.

Дані фактори – засвоєння більшості дисциплін фундаментального циклу та зростання долі практичної підготовки, є істотно важливим в системі професійної підготовки студента саме як майбутнього всестороннього фахівця, тож мають вагомий вплив на становлення і розвиток креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Нарешті, п'ятий рік навчання, а це навчання за магістерською програмою другий семестр поспіль передбачає знання студентами не тільки фундаментальних основ майбутньої професії, але й прикладних та

практичних її аспектів та уособлює їх готовність до розгорнутої, самостійної професійної діяльності вже у найближчий час.

Зазначимо, що окреслені даними точками періоди навчально-професійної діяльності суб'єкта (перший рік навчання – третій рік навчання) та (третій рік навчання – п'ятий рік навчання) виступають як визначальні динамічні ланки у становленні його креативності.

Специфіка полягає в тому, що сучасне студентство знаходиться в авангарді суспільного життя, а отже змушене поєднувати навчання із певною трудовою діяльністю. Якщо фах навчання та трудової діяльності співпадають або є наближеними за змістом та деякими процедурними аспектами, доречно вести мову про навчально-професійну діяльність. Якщо ще десятиліття тому навчально-професійна діяльність виступала певною теоретико-методологічною абстракцією, то зараз вона стала повсякденням для тисяч українських студентів, незалежно від спеціальності, географічної локації та інших особливостей. При чому, заради досягнення певних успіхів в процесі навчально-професійної діяльності вони мають виступати суб'єктами як навчальної, так і професійної діяльності, тобто демонструвати високу активність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність та, особливо, креативність.

Цей термін та його лінгвістичні похідні лунає з теле- та радіо- ефірах, є поширеним на сторінках онлайн та друкованих масс-медіа. Втім, як свідчать результати психолінгвістичних досліджень, що проводилися нами та нашими колегами у студентському середовищі, креативність частіше за все трактувалась як «це коли я дещо роблю», «це коли я не такий як усі», «це коли людина малює або пише вірші». З урахуванням того, що креативність та її похідні фігурують серед ключових компетенцій сучасного фахівця ми маємо певну проблему. З одного боку, студентству з різних причин бракує психологічної культури, що не може не пригнічувати (оскільки впливає не тільки на професійну успішність, але й на особистісне благополуччя), з іншого боку, через нестачу академічного часу всередині самої психології як

навчальної дисципліни викладачі не завжди мають змогу розкрити науковий сенс та особливості цієї важливої характеристики повноцінного функціонування людини як особистості та професіонала своєї справи.

У практичній та прикладній площинах теж подекуди бракує систематичних емпіричних досліджень специфіки прояву креативності особистості, принаймні її основних різновидів – вербальної та образної креативності, зокрема в залежності від стадії або етапу підготовки майбутнього фахівця, який наразі починає виступати в якості суб'єкту навчально-професійної діяльності.

З метою вирішення цього важливого завдання нашого дослідження нами проведено математико-статистичну процедуру аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників вербальної креативності (біглисть вербальної креативності, гнучкість вербальної креативності, оригінальність вербальної креативності, розробленість вербальної креативності) та образної креативності (біглисть образної креативності, оригінальність образної креативності, абстрактність назви образної креативності, спротив замкненню образної креативності розробленість образної креативності) для студентів першого, третього та п'ятого років навчання природничого, гуманітарного та культурно-мистецького профілю професійної підготовки.

Отримані результати ми намагалися інтерпретувати спираючись на психологічний зміст названих емпіричних показників, що пропонуються розробниками та модифікаторами використаних нами методик та процедур діагностики вербальної та образної креативності, враховуючи певний досвід наших попередників та власний досвід в галузі дослідження специфіки прояву креативності особистості у навчальній та професійній діяльності, у сфері розробки психолого-діагностичного та розвивального інструментарію тощо.

У Таблиці 2.2.1 нами пропонуються узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень

показників образної креативності студентів природничого профілю навчання від першого до третього року. Як можемо бачити, від першого до третього року навчання, тобто на його початковому етапі фактично не відбувається виразних зрушень у сфері образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю, хоча усім виділеним показникам образної креативності все ж властива позитивна динаміка, для жодного з них дана тенденція не набуває характеру статистичної закономірності.

*Таблиця 2.2.1*

**Динаміка середніх значень показників образної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на  
початковому етапі**

| Показники образної креативності           | Середнє значення показника образної креативності |          | Значення t-критерію |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------|---------------------|
|                                           | I курс                                           | III курс | I / III курси       |
| Біглисть образної креативності            | 68,90                                            | 72,33    | -1,37               |
| Оригінальність образної креативності      | 59,88                                            | 60,03    | -0,07               |
| Абстрактність назви образної креативності | 61,49                                            | 63,09    | -0,80               |
| Спротив замкненню образної креативності   | 56,70                                            | 59,07    | -1,03               |
| Розробленість образної креативності       | 58,21                                            | 61,49    | -1,66               |

Вважаємо, що викликати даний факт може системний вплив низки факторів психічного функціонування студента, структури та змісту навчального матеріалу студентів природничого профілю та специфіка діагностики образної креативності, що може не зовсім відповідати специфіці образної креативності майбутнього фахівця даної спеціалізації.

Психічне функціонування студента, особливо на першому році, суттєво ускладнюється необхідністю адаптації до нових умов діяльності, нового соціального оточення, нових побутових умов та зміни умов матеріального існування. У наших складних соціально-економічних реаліях не завжди даний процес обмежується одним роком, і окрім того однозначно накладає вкрай негативний відбиток на рівень психічного здоров'я, рівень академічних досягнень тощо. Фактично уся психіка людини в цьому віці та в даних умовах перебуває в умовах постійних колізій, що може дещо спотворювати особистісний профіль людини в цілому, тому природньо, що сфера творчого функціонування не є висновком, і не демонструє певної виразної динаміки.

Крім того, навчальний матеріал, що переважно обумовлює на даному етапі специфіку навчальної діяльності та когнітивного функціонування суб'єкта, за своїм змістом та структурою не зовсім відповідає, на нашу думку, профілю професійної підготовки, оскільки з незрозумілих причин недостатньо насичений фундаментальним спеціальним дисциплінами, вступними до фаху предметами, натомість вкрай захаращений дисциплінами загальноосвітньої спрямованості, що у окремих семестрах можуть складати навіть більшість змісту навчального плану підготовки фахівця. Крім недостатнього заглиблення до майбутнього фаху, дані дисципліни подаються переважно у вербальній формі, що спотворює закономірності становлення креативності суб'єкта навчальної діяльності природничого профілю, руйнуючи очікування від майбутньої професії та відповідно особливостей оволодіння нею, викликаючи у нього негативні емоційні стани, розгубленість, зниження вмотивованості, втомлюваність та дратівливість.

Наведений нижче рисунок 2.2.1 унаочнює виявлену нами динаміку середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на початковому етапі навчання.

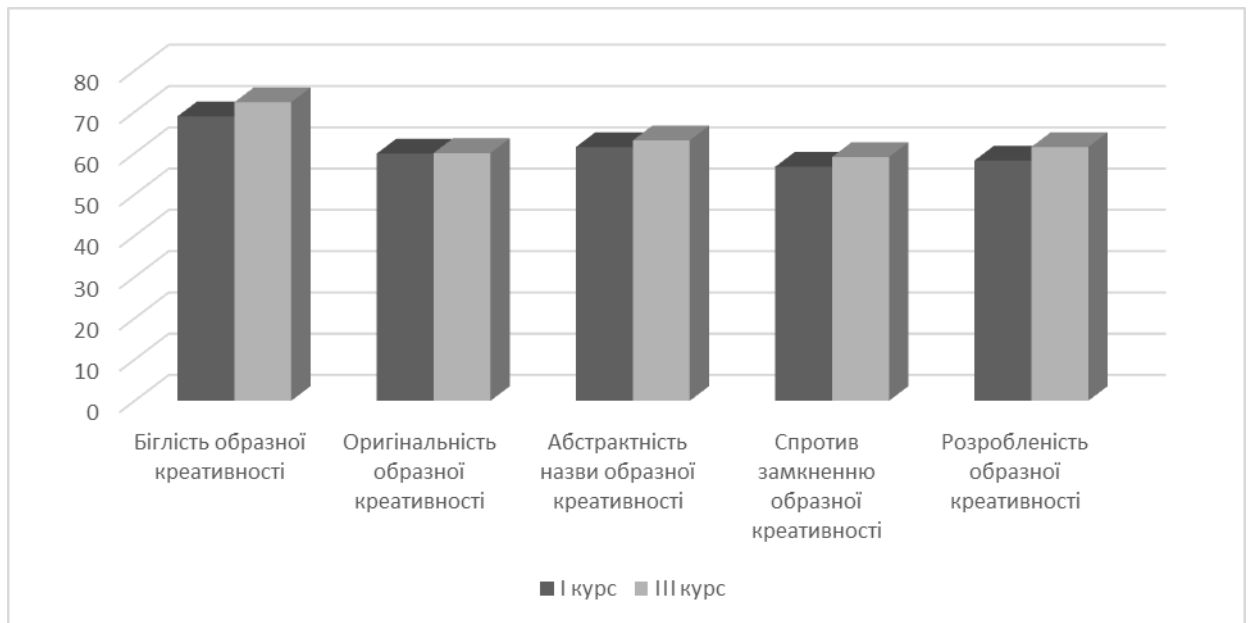


Рис. 2.2.1 Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю від третього до п'ятого року навчання

Нижче, у таблиці 2.2.2 нами пропонуються узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників образної креативності студентів природничого профілю навчання від третього до п'ятого року, що утворює завершальний етап їх професійної підготовки. Як бачимо для показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на завершальному етапі навчання нами виявлено статистично достовірне зростання середніх значень показників оригінальності образної креативності ( $t=-5,54$  при  $p<0,001$ ), спротиву замкненню образної креативності ( $t=-4,18$  при  $p<0,001$ ), та розробленості образної креативності ( $t=-2,26$  при  $p<0,05$ ) на фоні певного зростання і решти виділених емпіричних показників. Показник оригінальності виступає як один з найвагоміших показників образної креативності взагалі, а його статистично достовірне зростання на такому рівні дає нам змогу розглядати віковий період завершального етапу професійної підготовки майбутнього фахівця природничого профілю як

такий, що визначає змістову складову його образної креативності, остаточно оформлює її у вигляді визначних результатів образної творчості, сприяє становленню його креативної підсистеми особистості в цілому.

Таблиця 2.2.2

**Динаміка середніх значень показників образної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на  
завершальному етапі**

| Показники образної креативності           | Середнє значення показника образної креативності |        | Значення t-критерію |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                           | III курс                                         | V курс | III / V курси       |
| Біглисть образної креативності            | 72,33                                            | 75,64  | -1,63               |
| Оригінальність образної креативності      | 60,03                                            | 72,37  | -5,54***            |
| Абстрактність назви образної креативності | 63,09                                            | 63,88  | -0,40               |
| Спротив замкненню образної креативності   | 59,07                                            | 70,11  | -4,18***            |
| Розробленість образної креативності       | 61,49                                            | 67,07  | -2,26*              |

(позначкою \* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,05$ )

(позначкою \*\*\* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,001$ )

Що стосується статистично достовірної позитивної динаміки показника спротиву замкненню образної креативності, зафіксованої для представників природничого профілю навчання на завершальному етапі їх професійної підготовки, вона виступає свідченням усе зростаючого прагнення суб'єкта до уникнення образної стереотипізації та спроб пошуку свого власного реалізаційного шляху, незважаючи на усталені стереотипи, властиві оточуючому середовищу. Достовірне зростання середніх значень показника розробленості образної креативності дає нам підстави вважати, що на фінішному етапі навчання у виші природничого профілю суб'єкту властиве намагання доводити до логічного завершення свій творчий задум,



інтерпретувати його для себе та широкого загалу, сприяти його втіленню, розумінню та подальшому принагідному використанню.

Як наслідок, можемо зазначити що завершальний етап професійної підготовки виступає вкрай позитивним проміжком часу для розвитку образної креативності суб'єкта, коли починає яскраво проявлятися та реалізовуватися його потенціал до образної творчості, причому це відбувається системно та узгоджено (з огляду на зростання усіх виділених емпіричних показників образної креативності), а певними драйверами даної психологічної динаміки креативної сфери суб'єкта на даній стадії професіоналізації можуть виступати психологічні чинники уникнення образної стереотипізації, пошуку власного шляху творчої реалізації, постійного підвищення якісного та кількісного рівня оригінальності власного творчого образного продукту, прагнення до завершення та інтерпретації свого творчого продукту тощо.

Далі нами пропонується рис. 2.2.2, що демонструє встановлену нами динаміку середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на завершальному етапі навчання.

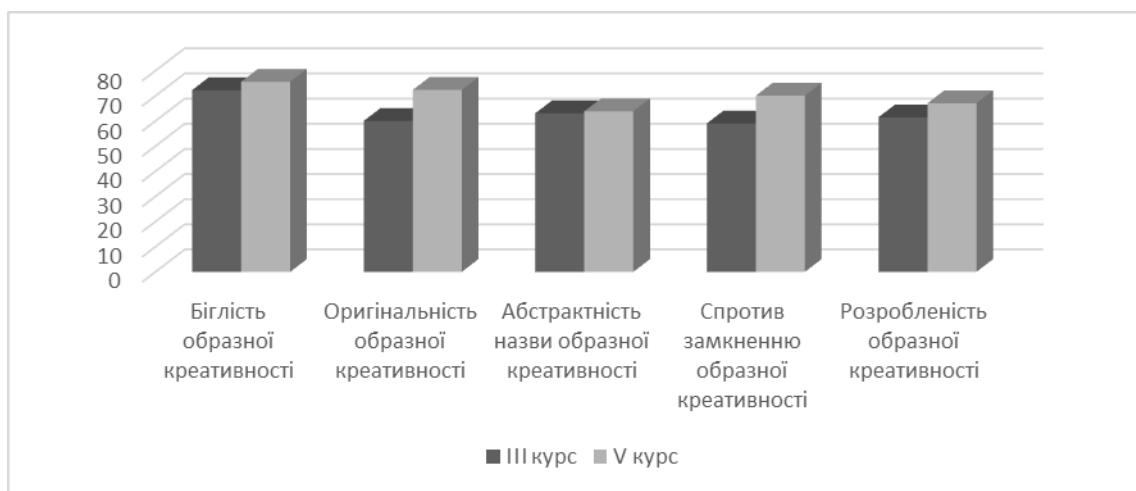


Рис. 2.2.2 Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на завершальному етапі навчання

Далі, у Таблиці 2.2.3 нами пропонуються узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників образної креативності студентів природничого профілю навчання протягом їх професійної підготовки в цілому, що дає змогу простежити усю непросту логіку становлення образної креативності суб'єкта на даному мікрівіковому проміжку його життя.

Таблиця 2.2.3

**Динаміка середніх значень показників образної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю  
протягом навчання**

| Показники образної креативності           | Середнє значення показника образної креативності |        | Значення t-критерію |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                           | I курс                                           | V курс | I / V курси         |
| Біглисть образної креативності            | 68,90                                            | 75,64  | -3,98***            |
| Оригінальність образної креативності      | 59,88                                            | 72,37  | -6,38***            |
| Абстрактність назви образної креативності | 61,49                                            | 63,88  | -1,65               |
| Спротив замкненню образної креативності   | 56,70                                            | 70,11  | -5,07***            |
| Розробленість образної креативності       | 58,21                                            | 67,07  | -3,96***            |

(позначкою \*\*\* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,001$ )

Як бачимо для показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на завершальному етапі навчання нами виявлено статистично достовірне зростання середніх значень показників біглості образної креативності ( $t = -3,98$  при  $p < 0,001$ ), оригінальності образної креативності ( $t = -6,38$  при  $p < 0,001$ ), спротиву замкненню образної креативності ( $t = -5,07$  при  $p < 0,001$ ), та розробленості

образної креативності ( $t=-3,96$  при  $p<0,001$ ) з урахуванням достатньо виразного зростання усіх виділених емпіричних показників.

Встановлена закономірність розвитку образної креативності представників природничого профілю професійної підготовки впродовж цього процесу обумовлює його своєрідність як з точки зору вікової психології, так і з точки зору педагогічної психології, якщо не забувати про суттєві зміни у характері навчальної діяльності, її змісті та структурі (збільшення долі професійно орієнтованих навчальних предметів, що дедалі набувають все більшого конкретно-практичного характеру), у поглибленні професіоналізації суб'єкта (набуття практичного досвіду у ході проходження циклу практичної підготовки, подекуди поступовий початок в обмежених обсягах професійної діяльності), тобто набуття ним не тільки життєвого, особистісного та соціального досвіду, а і досвіду теоретичної та практичної діяльності, особливо на перетині таких її своєрідних сторін як кінець навчання та початок майбутньої професійної трудової діяльності.

Вважаємо за необхідне приділити певну увагу виявленому факту відсутності статистично достовірного зростання показника абстрактності назви образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю протягом усього процесу навчання та намагаємося інтерпретувати психологічний зміст даної закономірності. Очевидним є те, що на протязі усього процесу дорослішання та набуття досвіду навчально-професійної діяльності, основними конкретними характеристиками креативного образного акту для представників природничого профілю професійної підготовки виступає швидкість виникнення та розгортання творчого задуму, ступінь його відхилення від існуючих прототипів, прагнення якомога уникнути можливого повернення до них чи їх модифікація та намагання до завершення і належного оформлення свого творчого продукту.

В той же час, на їх фоні поступово відходить на другий план динаміка показника абстрактності назви образної креативності, що може означати

лише що в процесі мікрівікового становлення образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю вирішальними стають функціональні та змістові чинники даного процесу, що утворюють так би мовити його глибинну сутність, а не номінальна його сторона, його зовнішня обкладинка, що полягає у особливостях вербалізації даного креативного процесу, особливостях самопрезентації та презентації кінцевого творчого продукту тощо.

Якщо ж характеризувати процес становлення образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю як сукупність початкового та кінцевого її етапів, зазначимо що він виступає нерівномірним, суперечливим та доволі динамічним процесом, оскільки спочатку йому не властива певна статистично достовірна позитивна динаміка, а у другій його половині часткова (на рівні деякої кількості емпіричних показників) статистично достовірна позитивна динаміка згодом призводить до беззаперечної позитивної достовірної динаміки у розрізі мікрівікового етапу професійної підготовки у виші. Тобто, фактично динаміка образної креативності студента природничого профілю як психічна закономірність забезпечується позитивними зрушеннями у даній сфері наприкінці його навчання, на межі навчання та професійної діяльності, що власне і може викликати таку бурхливу та яскраву динаміку, особливо на рівні таких ядерних характеристик образної креативності як динамічність реалізації творчого задуму, ступінь його відмінності від стереотипів та спротив їх появі та вмотивована здатність до остаточного доопрацювання творчого продукту.

На рис. 2.2.3 нами унаочнена динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на завершальному етапі навчання.

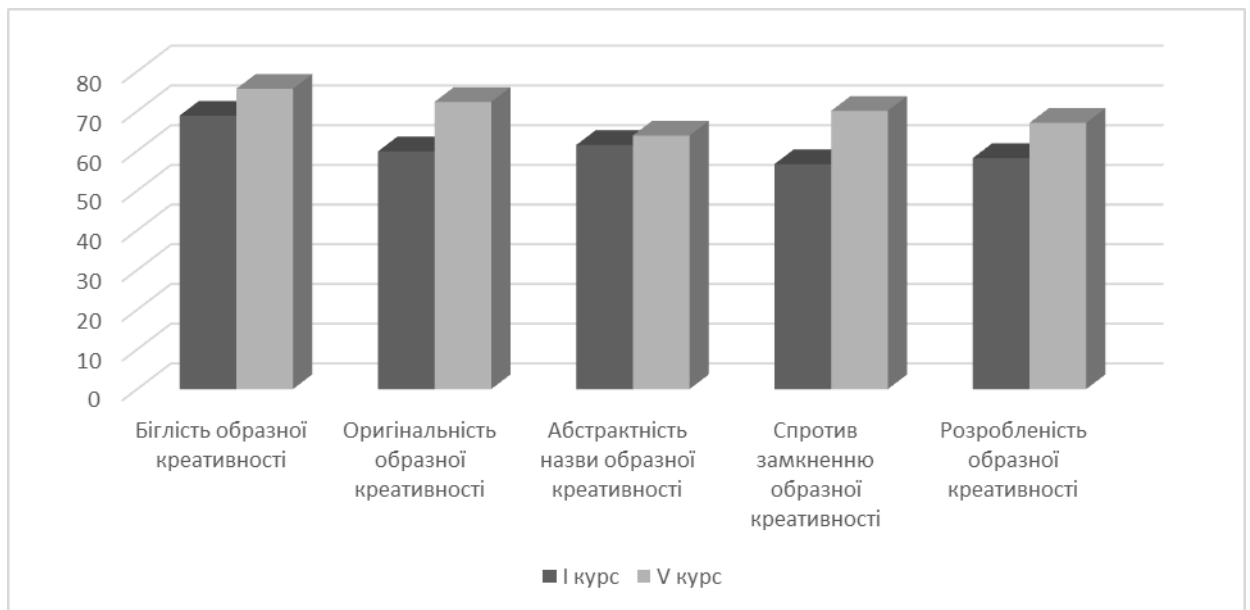


Рис. 2.2.3. Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю протягом навчання

Далі нами пропонується Таблиця 2.2.4, що містить узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників вербальної креативності студентів природничого профілю навчання від першого до третього року. Нами встановлено, що на початковому етапі навчання студента природничого профілю не відбувається статистично достовірних зрушень у сфері його вербальної креативності, хоча показникам гнучкості та розробленості вербальної креативності властива певна позитивна динаміка, а показникам біглості та оригінальності вербальної креативності властива певна негативна динаміка. У підсумку може сказати, що динаміка вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності на початковому етапі професійної підготовки є статистично недостовірною та суперечливою.

Даний факт є доволі очікуваним, оскільки характер навчальної та професійної діяльності представників природничого профілю професійної підготовки сконцентований переважно навколо оперування образними знаковими системами, і навіть специфіку навчальної діяльності та когнітивного функціонування суб'єкта на даному навчально-віковому етапі

(що полягають в домінуванні навчальних дисциплін, що подаються переважно у вербальній формі), не може нівелювати системного впливу низки факторів психічного функціонування студента, що обумовили його особистісно-професійне становлення, особливості вибору професії та пізнавальної діяльності взагалі.

*Таблиця 2.2.4*

**Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на початковому етапі**

| Показники вербальної креативності      | Середнє значення показника вербальної креативності |          | Значення t-критерію |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------|----------|---------------------|
|                                        | I курс                                             | III курс | I / III курси       |
| Біглисть вербальної креативності       | 68,68                                              | 65,41    | 0,94                |
| Гнучкість вербальної креативності      | 60,05                                              | 60,76    | -0,30               |
| Оригінальність вербальної креативності | 60,88                                              | 59,19    | 0,84                |
| Розробленість вербальної креативності  | 58,98                                              | 59,90    | -0,55               |

Далі нами пропонується рисунок 2.2.4., що ілюструє встановлену нами динаміку середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на початковому етапі навчання

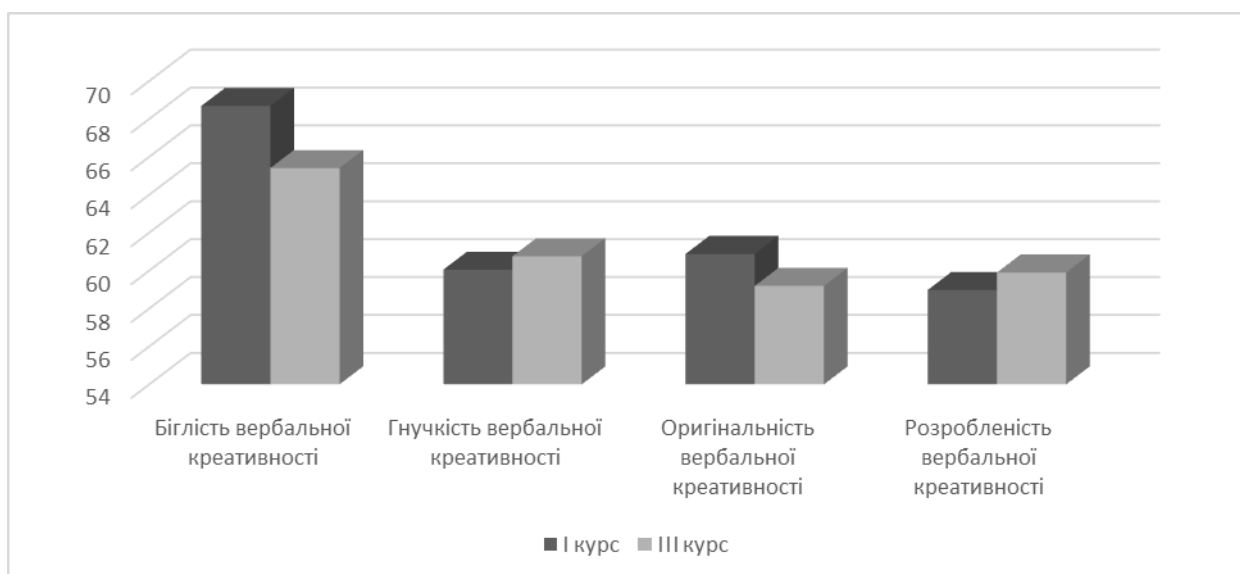


Рис. 2.2.4 Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на початковому етапі навчання

Нижче наведено Таблицю 2.2.5, де представлені узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників вербальної креативності студентів природничого профілю навчання від третього року до п'ятого року навчання.

Таблиця 2.2.5

**Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на завершальному етапі**

| Показники вербальної креативності      | Середнє значення показника вербальної креативності |        | Значення t-критерію |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                        | III курс                                           | V курс | III / V курси       |
| Біглисть вербальної креативності       | 65,41                                              | 69,80  | -1,31               |
| Гнучкість вербальної креативності      | 60,76                                              | 61,33  | -0,25               |
| Оригінальність вербальної креативності | 59,19                                              | 61,62  | -1,21               |
| Розробленість вербальної креативності  | 59,90                                              | 58,13  | 0,96                |

Можемо констатувати, що на завершальному етапі навчання суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю не зафіксовано достовірної динаміки середніх значень емпіричних показників його вербальної креативності, хоча більшості таких показників вербальної креативності (біглисть, гнучкість та оригінальність) властива певна позитивна динаміка. Як наслідок, можемо стверджувати що динаміка вербальної креативності студентів природничого профілю навчання на його завершальному етапі є переважно однорідною, проте не набуває характеру статистично достовірної. Вважаємо, що як і на попередньому етапі професійної підготовки, дана закономірність може бути обумовлена системним впливом низки факторів, серед яких індивідуально-психологічні чинники студентства даного профілю та специфіка будови навчального матеріалу та подальшої професійної діяльності за обраним профілем.

Далі нами пропонується рисунок 2.2.5, що ілюструє встановлену нами динаміку середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на завершальному етапі навчання

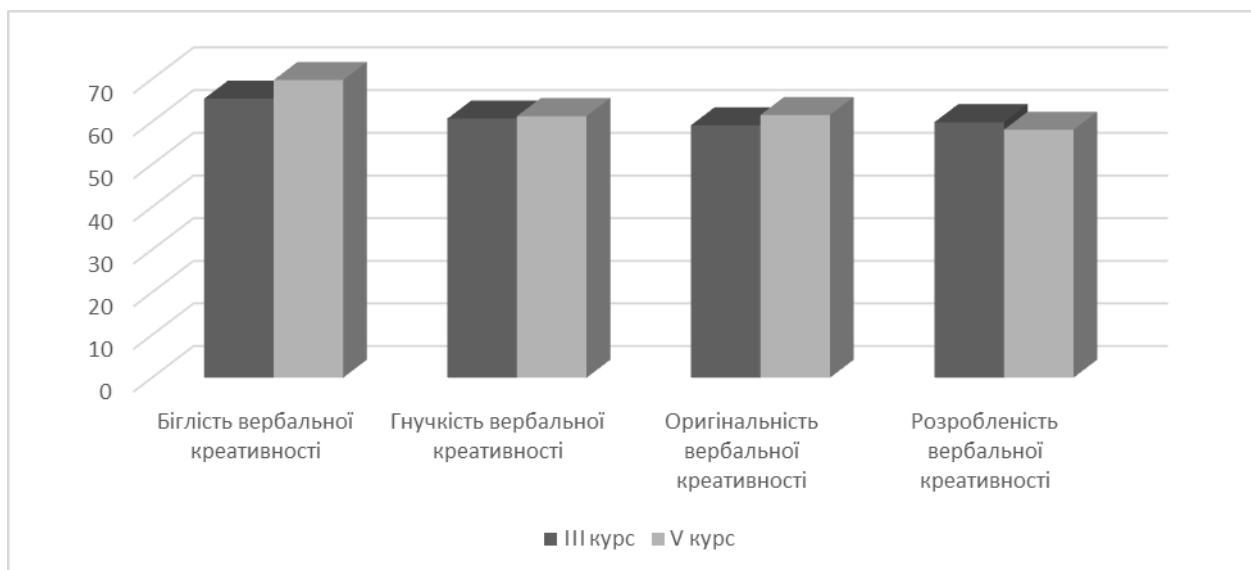


Рис. 2.2.5. Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю на завершальному етапі навчання



Далі нами представлено Таблицю 2.2.6, де наведено основні результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників вербальної креативності студентів природничого профілю навчання від першого року до п'ятого року навчання.

*Таблиця 2.2.6*

**Динаміка середніх значень показників вербальної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю  
протягом навчання**

| Показники вербальної креативності      | Середнє значення показника вербальної креативності |          | Значення t-критерію |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------|----------|---------------------|
|                                        | I курс                                             | V курс   | I / V курси         |
| Біглисть вербальної креативності       | 68,68627                                           | 69,80392 | -0,3801             |
| Гнучкість вербальної креативності      | 60,05882                                           | 61,33333 | -0,60304            |
| Оригінальність вербальної креативності | 60,88235                                           | 61,62745 | -0,44871            |
| Розробленість вербальної креативності  | 58,98039                                           | 58,13725 | 0,49081             |

Як можемо бачити, протягом усього процесу навчання у вищій суб'єкту навчально-професійної діяльності природничого профілю не властиві статистично достовірні зрушення середніх значень показників його вербальної креативності, хоча більшості таких виділених показників, а саме біглості, гнучкості та оригінальності вербальної креативності притаманна деяка динаміка зростання. Констатуємо, що динаміка вербальної креативності студентів природничого профілю протягом навчання є доволі однорідною, проте на набуває характеру статистично достовірної закономірності.

Що стосується причин даного явища, відмітимо, що для даного мікрівікового етапу в цілому, вони швидше за все такі ж, як і на складових етапах навчання, як початковому, так і завершальному. Хоча підсумовуючи

процес фахової підготовки магістра природничого профілю навчання, мусимо зауважити, що відсутність статистично достовірного зростання його вербальної креативності в процесі набуття ним вищої освіти є негативним явищем. Фахівець із вищою освітою, незалежно від її профілю, повинен мати змогу ефективно взаємодіяти із оточуючим світом, грамотно, професійно, швидко та ефективно висловлювати свої думки, розуміти висловлення інших, виражати та вербалізувати власний подальший особистісно-професійний досвід, а отже на відміну від більш ранніх вікових етапів та стадій його професіоналізації вербальна креативність теж має зазнавати за підсумками мікрівікового етапу переконливої динаміки. Скоріш за все, система вищої природничої освіти на завершальному її етапі за своїм змістом та структурою недостатньо орієнтована на врахування таких особливостей подальшого особистісно-професійного функціонування фахівця даного профілю.

Далі нами пропонується рисунок 2.2.6, що ілюструє встановлену нами динаміку середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю протягом навчання

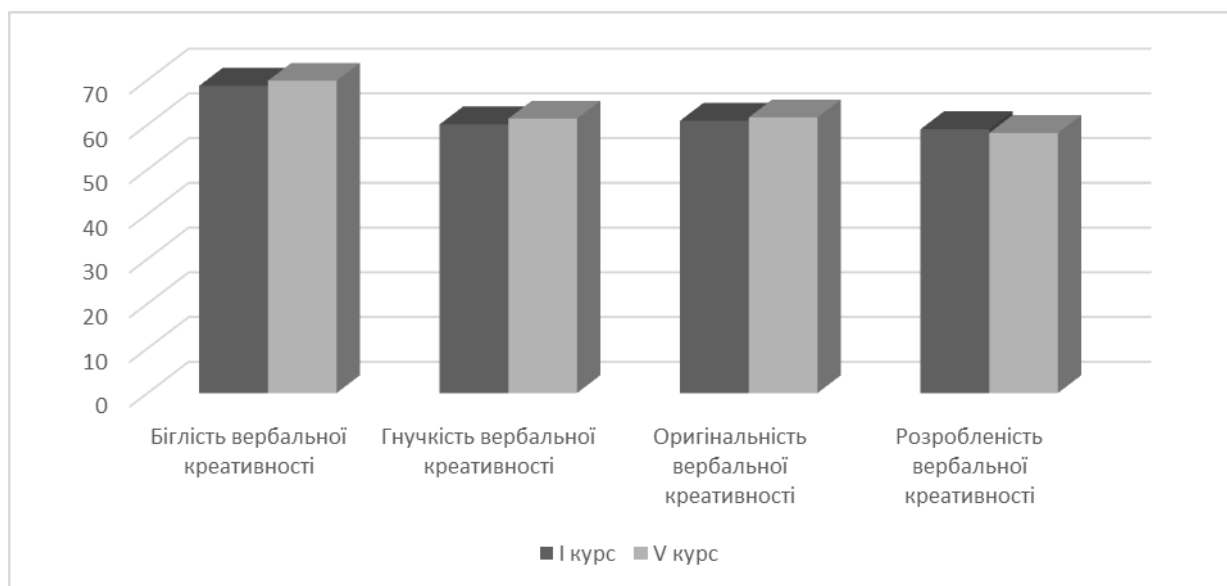


Рис. 2.2.6 Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю протягом навчання

Підводячи підсумок аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників креативної сфери студентів природничого профілю, причому креативної сфери як цілісної та системної галузі психічного життя людини, що постає у єдності та взаємодії її вербальної та образної складової, зауважимо, що: 1) образна креативність студентів природничого профілю протягом професійної підготовки у виші характеризується достовірною позитивною динамікою за рахунок показників біглості образної креативності, оригінальності образної креативності, спротиву замкненню образної креативності, та розробленості образної креативності; 2) даний факт може означати обумовленість такої динаміки образної креативності впливом тенденцій пришвидшення виникнення та розгортання творчого задуму, зростання його відхилення від існуючих прототипів, прагнення якомога ефективніше запобігати їх можливій появі та намагання до завершення та оформлення свого творчого продукту, надання йому зрозумілого та презентабельного вигляду; 3) динаміка вербальної креативності студентів природничого профілю протягом навчання має невиразний, неоднорідний та статистично недостовірний характер; 4) можливим поясненням такої негативної закономірності може виступати структурна та змістовна невідповідність системи вищої природничої освіти, особливо на завершальному її етапі, сучасним вимогам та особливостям подальшого особистісно-професійного та соціально-економічного функціонування фахівця даного профілю.

Нижче, у Таблиці 2.2.7, нами представлено основні результати аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на початковому етапі від першого до третього року навчання. Одразу відмітимо відсутність статистично достовірних розбіжностей для виділеного етапу емпіричних показників образної креативності. Втім, зауважимо, що усі виділені показники демонструють однаково спрямовану динаміку, а саме незначне зростання середніх значень.

На нашу думку, це може пояснюватись поступовим оволодінням студентами молодших курсів інструментальною стороною творчого процесу, що в свою чергу детерміновано змістом їх навчальної діяльності, початком циклу практичної професійної підготовки на третьому році навчання тощо.

Найбільшого зростання набувають середні значення показника абстрактності назви образної креативності, отже здібність до абстрагування у ході вербалізації певного образу, що не спостерігався у минулому досвіді суб'єкта навчально-професійної діяльності, починає відігравати вагомий роль у процесі його дорослішання та набуття навчально-професійного досвіду. Цим підтверджується більш глибоке проникнення у сутність творчої ситуації у процесі дорослішання суб'єкта, більша продуктивність трансформації образної інформації у вербальну форму тощо, що в свою чергу є ознакою глибшого та точнішого усвідомлення сутнісних та змістових аспектів проблемної ситуації, що спонукала творчий процес.

*Таблиця 2.2.7*

**Показники представленості компонентів образної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на  
початковому етапі**

| Показники образної креативності           | Середнє значення показника образної креативності |          | Значення t-критерію |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------|---------------------|
|                                           | I курс                                           | III курс | I / III курси       |
| Біглисть образної креативності            | 70,96                                            | 71,39    | 0,18                |
| Оригінальність образної креативності      | 63,45                                            | 64,86    | 0,61                |
| Абстрактність назви образної креативності | 65,96                                            | 68,01    | 1,43                |
| Спротив замкненню образної креативності   | 61,58                                            | 62,27    | 0,22                |
| Розробленість образної креативності       | 64,49                                            | 65,96    | 0,59                |

Як можемо бачити, від першого до третього року навчання, тобто на його початковому етапі, у сфері образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю не зафіксовано виразної статистично достовірної динаміки. Проте, усім виділеним показникам образної креативності все ж властива деяка позитивна динаміка. Інтерпретуючи даний факт, нам не варто забувати про суттєві особливості психічного функціонування студента на першому році навчання, що для першокурсника мистецького профілю, ймовірно більш емоційного за однолітків через своє особистісно-професійне спрямування, суттєво погіршує адаптацію до нових умов діяльності, нових соціального-побутових умов, та ще більше загострює психічні кризи, що при цьому виникають. Як наслідок, однозначно погіршується рівень психічного здоров'я на цьому періоду, рівень академічних досягнень тощо та становлення креативної сфери (в тому числі у її образній площині), що не є виключенням з цього семантичного ряду.

Наведений нижче рисунок 2.2.7 візуалізує встановлену нами динаміку середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на початковому етапі навчання.

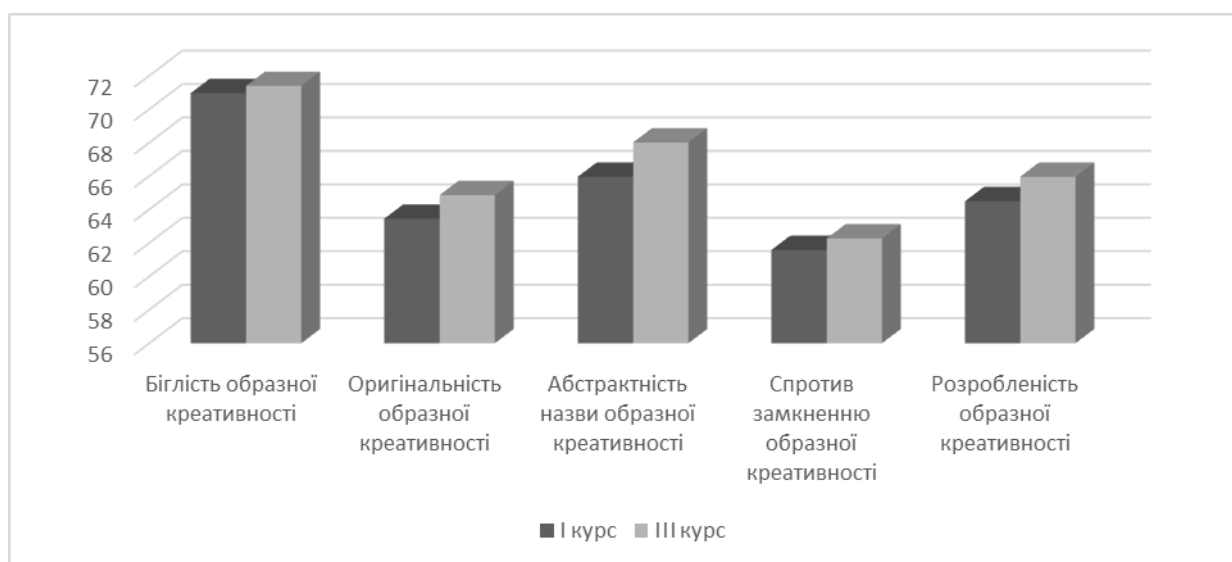


Рис. 2.2.7 Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю від першого до третього року навчання

Нижче нами пропонується Таблиця 2.2.8, де представлено результати аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на завершальному етапі від третього до п'ятого року навчання. Одразу відмітимо наявність статистично достовірних розбіжностей емпіричних показників образної креативності для виділеного вікового етапу, а саме статистично достовірне зростання середнього значення показника спротиву замкненню образної креативності ( $t=2,64$  при  $p<0,01$ ) та показника розробленості образної креативності ( $t=2,36$  при  $p<0,05$ ).

Таблиця 2.2.8

**Показники представленості компонентів образної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на  
завершальному етапі**

| Показники образної креативності           | Середнє значення показника образної креативності |        | Значення t-критерію |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                           | III курс                                         | V курс | III / V курси       |
| Біглисть образної креативності            | 71,39                                            | 73,78  | 0,99                |
| Оригінальність образної креативності      | 64,86                                            | 68,76  | 1,54                |
| Абстрактність назви образної креативності | 68,01                                            | 69,00  | 0,49                |
| Спротив замкненню образної креативності   | 62,27                                            | 69,52  | 2,64**              |
| Розробленість образної креативності       | 65,96                                            | 71,35  | 2,36*               |

(позначкою \* відмічені значення t-критерію для  $p<0,05$ )

(позначкою \*\* відмічені значення t-критерію для  $p<0,01$ )

Виявлені закономірності свідчать про те, що на протязі завершального етапу навчання за мистецьким профілем відбувається достовірний розвиток здібностей суб'єкта до уникнення гностичної стереотипізації (яка виступає антагоністом креативності) та диверсифікувати інформацію, що отримується

із оточуючого середовища; до того ж, на даному етапі навчально-професійного становлення розвивається здібність суб'єкта використовувати розмаїття стратегій розв'язання проблемної ситуації. Ще більшої яскравості даним закономірностям надає властива попередньому етапу, початковому етапу навчання суб'єкта за мистецьким профілем, невиразна та недостовірна динаміка образної креативності.

Принагідно додамо, що окрім щойно описаних показників, усі інші виділені показники образної креативності демонструють однаково спрямовану динаміку, а саме незначне зростання середніх значень. Вважаємо, це причиною даної закономірності може бути адаптація суб'єкта до вимог професійної діяльності, оволодіння тими її аспектами, що мають творчий характер, подальший розвиток його уяви, зростання ролі вольової регуляції у структурі творчого процесу у межах навчально-професійної діяльності та у психіці людини в цілому. Завершення циклу практичної професійної підготовки та навчання у виші в цілому налаштовує суб'єкта на майбуття, професійну самореалізацію, втілення життєвих задумів, що сприяє мобілізації його креативного потенціалу та інших психічних ресурсів.

Наведений нижче рисунок 2.2.8 наочно ілюструє розбіжності рівня представленості компонентів образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на завершальному етапі від третього до п'ятого року навчання.

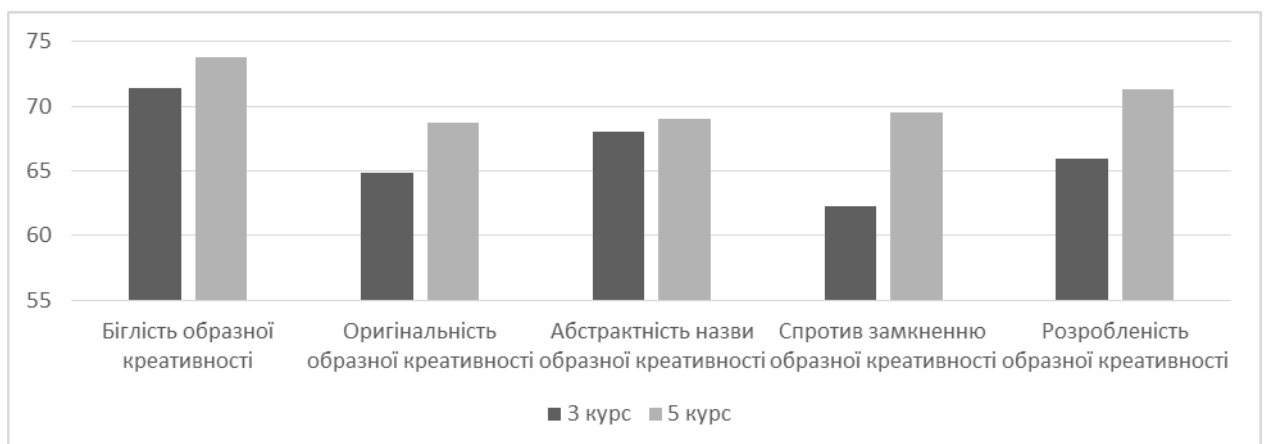


Рис. 2.2.8 Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю від третього до п'ятого року навчання

Далі нами представлена Таблиця 2.1.9, що містить результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю протягом навчання.

Таблиця 2.2.9

**Динаміка середніх значень показників образної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю  
протягом навчання**

| Показники образної креативності           | Середнє значення показника образної креативності |        | Значення t-критерію |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                           | I курс                                           | V курс | I / V курси         |
| Біглисть образної креативності            | 70,96                                            | 73,78  | -1,35               |
| Оригінальність образної креативності      | 63,451                                           | 68,76  | -2,16*              |
| Абстрактність назви образної креативності | 65,96                                            | 69,00  | -1,58               |
| Спротив замкненню образної креативності   | 61,58                                            | 69,52  | -2,95**             |
| Розробленість образної креативності       | 64,49                                            | 71,35  | -3,11**             |

(позначкою \* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,05$ )

(позначкою \*\* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,01$ )

Як бачимо, нами встановлена статистично достовірна позитивна динаміка середніх значень більшості показників образної креативності студентів мистецького профілю протягом навчання, а саме за показниками оригінальності образної креативності ( $t = -2,16$  при  $p < 0,05$ ), спротиву замкненню образної креативності ( $t = -2,95$  при  $p < 0,01$ ), розробленості



образної креативності ( $t=-3,11$  при  $p<0,01$ ). Решта емпіричних показників образної креативності (біглисть та абстрактність назви образної креативності) суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю протягом навчання теж демонструють тенденцію до зростання своїх емпіричних значень, втім дана закономірність не набуває статистично достовірного характеру.

Виявлені закономірності свідчать про те, що на протязі завершального навчання за мистецьким профілем в цілому відбувається достовірний розвиток нетривіальності вербальних асоціацій, прагнення до досягнення їх унікальності, зростають здібності студента даного профілю запобігати асоціативній стереотипізації, шаблонності, якою насичене оточуюче середовище, відбувається урізноманітнення стратегіального тезаурусу в процесі розв'язання певних особистісно-професійних задач.

Якщо ж вести мову про певний підсумок результатам професійної підготовки студента мистецького профілю, як сукупності початкового та завершального етапу його розгортання, та його впливу на становлення образної креативності даного суб'єкта, дана динаміка є неоднозначною та суперечливою. Так, якщо на початковому етапі навчання статистично достовірна динаміка відсутня в принципі (внаслідок адаптації до нових умов діяльності, нових соціально-побутових умов та загострення психічних криз, що при цьому виникають), то на завершальному етапі вона починає ставати дедалі виразнішою та впливовішою (внаслідок зростання стійкості та упевненості суб'єкту у вірності обраного шляху власної особистісно-творчої самореалізації, переважним засвоєнням змістової та інструментальної сторони майбутньої професії, закономірностями функціонування образної знакової системи суб'єкта), що в підсумку визначає переважно зростаючий характер образної креативності студента природничого профілю в процесі професійної підготовки, в основному за рахунок тенденцій підвищення рівня нетривіальності вербальних асоціацій, прагнення до досягнення їх унікальності, уникненню асоціативної стереотипізації тощо.

Нижче пропонуємо рисунок 2.2.9, що відображає встановлену динаміку середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю протягом навчання.

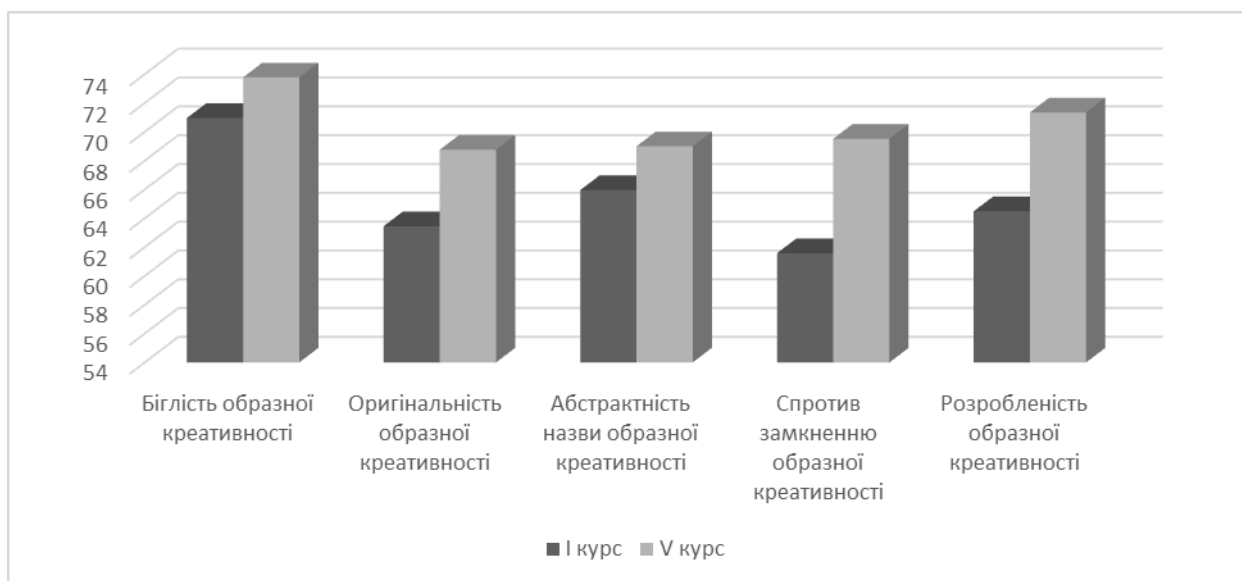


Рис. 2.2.9. Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю протягом навчання

Далі нами представлено результати аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників вербальної креативності суб'єкту навчально-професійної діяльності мистецького профілю на початковому етапі від першого до третього року навчання (див. Таблицю 2.2.10).

Таблиця 2.2.10

**Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкту навчально-професійної діяльності мистецького профілю на початковому етапі**

| Показники вербальної креативності | Середнє значення показника вербальної креативності |          | Значення t-критерію I / III курси |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------|----------|-----------------------------------|
|                                   | I курс                                             | III курс |                                   |
| Біглисть вербальної креативності  | 72,35                                              | 72,00    | -0,14                             |
| Гнучкість вербальної креативності | 60,05                                              | 56,09    | -1,50                             |
| Оригінальність                    | 60,88                                              | 62,70    | 0,99                              |

|                                          |       |       |      |
|------------------------------------------|-------|-------|------|
| вербальної креативності                  |       |       |      |
| Розробленість<br>вербальної креативності | 58,98 | 60,39 | 0,86 |

Як бачимо, встановлено відсутність статистично достовірних розбіжностей середніх значень виділених нами емпіричних показників вербальної креативності від першого до третього року навчання для студентів мистецького профілю навчально-професійної діяльності. Даний факт виступає очікуваним у їх поточному особистісно-професійному становленні, оскільки на відміну від образної психічної активності, вербальна психічна активність та властива їй знакова система не є дуже важливою у процесі розвитку майбутнього фахівця мистецького профілю, особливо на початковому етапі.

До того ж, цікавість викликає різноспрямована динаміка середніх значень показників біглості та гнучкості вербальної креативності (певне спадання) та оригінальності та гнучкості вербальної креативності (певне зростання). Ймовірніше за все, ця закономірність може бути викликана з одного боку віковими психічними розбіжностями (зростання ролі вольової регуляції, наполегливості, цілеспрямованості), а з іншого боку свій вплив має естетична та мистецька складова професійної підготовки (прагнення досягати оригінальності та довершеності свого замислу) тощо.

Вважаємо, що даний факт може пояснюватися специфікою мистецького профілю наших респондентів, а саме хореографічне та музичне його спрямування, а отже провідною знаковою системою у професійному оволодінні даним профілем діяльності виступає все ж образна, а не вербальна знакова система. Що власне і викликає її домінування у когнітивній та творчій активності суб'єкту навчально-професійної діяльності мистецького профілю, особливо на початковому її етапі, та згадану вище різнонапрявленість динаміки середніх значень виділених емпіричних показників образної креативності.

Наведений нижче рисунок 2.2.10 унаочнює виявлену динаміку середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю від першого до третього року навчання.

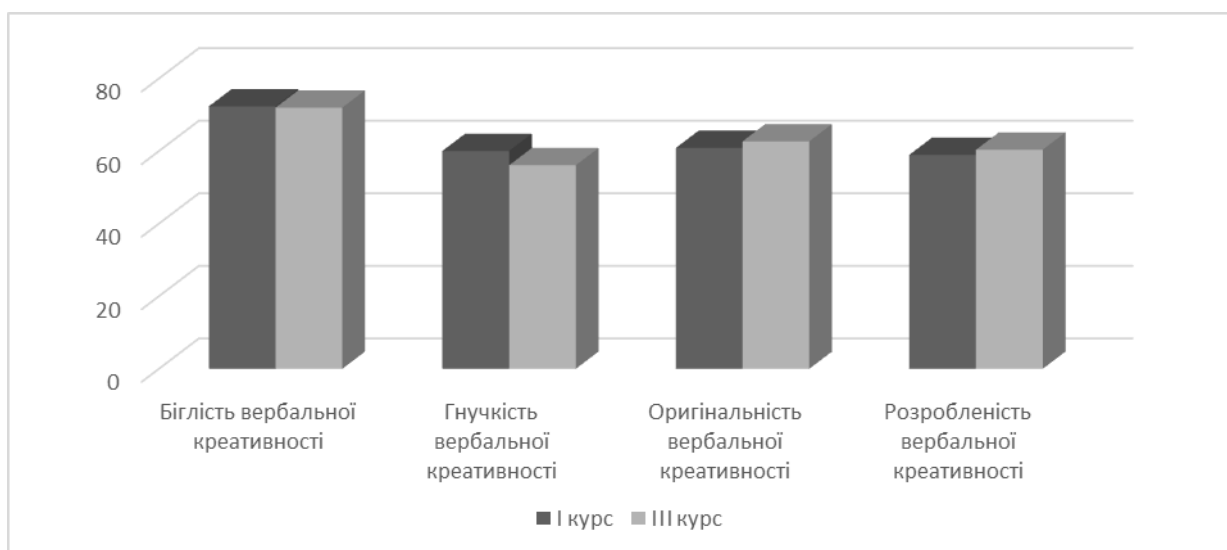


Рис. 2.2.10. Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на початковому етапі навчання

Далі, у Таблиці 2.2.11 нами пропонуються результати аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на початковому етапі від третього до п'ятого року навчання.

Таблиця 2.2.11

**Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на завершальному етапі навчання**

| Показники вербальної креативності | Середнє значення показника вербальної креативності |        | Значення t-критерію<br>III / V курси |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------|--------|--------------------------------------|
|                                   | III курс                                           | V курс |                                      |
| Біглисть вербальної креативності  | 72,00                                              | 73,25  | 0,57                                 |
| Гнучкість вербальної креативності | 56,09                                              | 59,62  | 1,31                                 |

|                                           |       |       |      |
|-------------------------------------------|-------|-------|------|
| Оригінальність<br>вербальної креативності | 62,70 | 64,62 | 0,98 |
| Розробленість<br>вербальної креативності  | 60,39 | 62,58 | 1,25 |

Хоча і спостерігається деяке зростання середніх значень усіх показників вербальної креативності (біглисть, гнучкість, оригінальність та розробленість), проте це зростання не набуває характеру статистично достовірної закономірності. Отже, фактор дорослішання, збільшення психічного та навчально-професійного досвіду, занурення у навчально-професійну діяльність певним чином все ж впливає на розвиток понятійного апарату суб'єкта навчально-професійної діяльності природничого профілю, однак не викликає при цьому достовірних зрушень вербальної активності суб'єкта у проблемних ситуаціях, що характеризуються високим ступенем невизначеності. Згадаємо, що у випадку із образною креативністю представника мистецького профілю професійної підготовки ми спостерігали принципово іншу ситуацію, що власне і може пояснюватися роллю, місцем та особливостями представлення у свідомості студента мистецького профілю вербальної та невербальної знакових систем.

Далі пропонується рисунок 2.2.11, який ілюструє виявлену динаміку середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю від першого до третього року навчання.

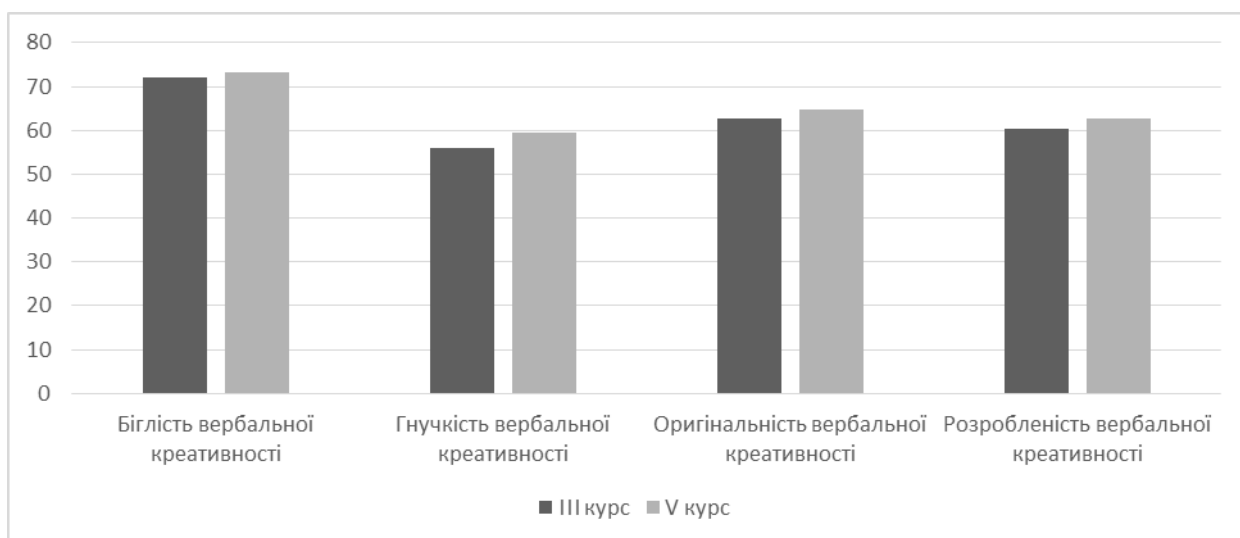


Рис. 2.2.11. Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю на завершальному етапі навчання

Таблиця 2.2.12

**Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю протягом навчання**

| Показники вербальної креативності      | Середнє значення показника вербальної креативності |        | Значення t-критерію |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                        | I курс                                             | V курс | I / V курси         |
| Біглисть вербальної креативності       | 72,35                                              | 73,25  | -0,41               |
| Гнучкість вербальної креативності      | 60,05                                              | 59,62  | 0,18                |
| Оригінальність вербальної креативності | 60,88                                              | 64,62  | -2,07*              |
| Розробленість вербальної креативності  | 58,98                                              | 62,58  | -2,16*              |

(позначкою \* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,05$ )

Нами встановлено, що протягом мікрівікового періоду навчально-професійної підготовки суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю його вербальна креативність зазнає позитивної динаміки на рівні усіх виділених її емпіричних показників (біглисть, гнучкість, оригінальність та розробленість), а у площині характеристик оригінальності вербальної креативності ( $t=-2,07$  при  $p<0,05$ ) та розробленості вербальної креативності ( $t=-2,16$  при  $p<0,05$ ) студента мистецького профілю дане зростання набуває характеру статистичної закономірності. Це може свідчити, з одного боку про зростання ступеня нетривіальності вербальної активності студента мистецького профілю протягом навчання, а з іншого боку про збільшення його прагнення доводити до кінця свій творчий задум, вербалізуючи його, надавати йому довершену та презентабельну форму.

Представлений нижче рисунок 2.2.12 унаочнює встановлену динаміку середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю протягом навчання.

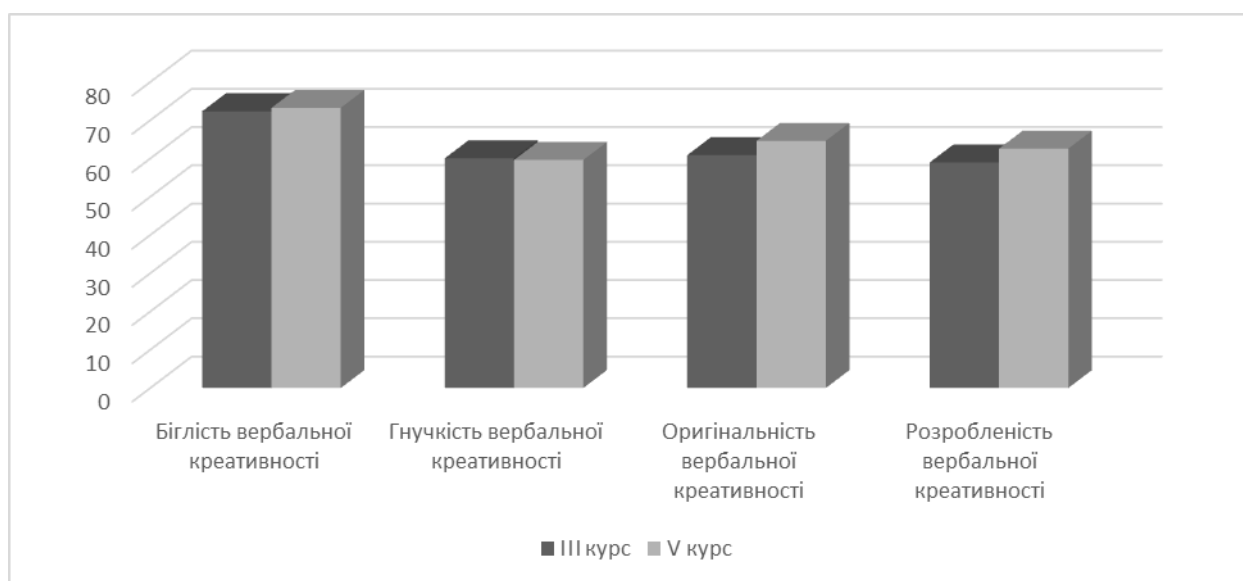


Рис. 2.2.12 Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю протягом навчання

Підводячи підсумок аналізу статистичної достовірності розбіжностей середніх значень емпіричних показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності мистецького профілю від першого до

останнього року навчання, як сукупності етапів, зазначимо, що її динаміка на початковому та завершальному етапах є в цілому узгодженою (зростає в обох випадках більшість виділених показників), статистично недостовірною та слабкопозитивною. Якщо ж підсумовувати процес становлення вербальної креативності суб'єкта вербальної креативності на мікрівіковому проміжку в цілому, зазначимо присутність достовірної динаміки до зростання нетривіальності вербальної активності та прагнення завершувати, результувати, та надавати презентабельності власному творчому задуму, що забезпечується впливом психологічних чинників регулятивної природи. Припускаємо, що це може бути наслідком зростання інформаційного тезаурусу студентів-випускників у порівнянні із студентами початківцями, а також розширення набору правил оперування поняттями внаслідок зростання їх загальної комунікативної активності як майбутніх фахівців із вищою освітою, зростанням вмотивованості переймати вербалізований досвід інших митців та намагатися накопичувати та презентувати власний досвід професійно-творчої діяльності.

Якщо ж вести мову про підсумки аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників креативної сфери студентів мистецького профілю, розглядаючи останню як цілісну та системну складову психічного функціонування суб'єкта навчально-професійної діяльності, що реалізується комплексністю впливу вербальної та образної складової, зауважимо, що: 1) образна креативність студентів мистецького профілю протягом професійної підготовки у виші характеризується достовірною позитивною динамікою за рахунок показників оригінальності образної креативності, спротиву замкненню образної креативності та розробленості образної креативності; 2) даний факт може означати, що протягом навчання у виші студенту мистецького профілю притаманним є прогресування тенденцій підвищення рівня нетривіальності вербальних асоціацій, прагнення до їх унікальності, уникнення асоціативної стереотипізації тощо та під впливом регулятивних психологічних чинників



прагнення до завершення та інтерпретації власного образного творчого задуму; 3) динаміка вербальної креативності студентів природничого профілю протягом навчання має переважно однорідний та частково статистично достовірний характер, а саме для показників оригінальності вербальної креативності та розробленості вербальної креативності; 4) даний факт може означати зростання вербальної насиченості навчально-професійної діяльності студентів-випускників та розширення понятійно-оперативного професійно-орієнтованого тезаурусу та загальної комунікативної активності як майбутніх фахівців, зростанням вмотивованості переймати вербалізований досвід інших та накопичувати у якомога доступнішій для інших формі власний мистецький досвід.

Завершальна частина нашої глави буде присвячена аналізу динаміки становлення креативності представників гуманітарного профілю в процесі навчання та на окремих його етапах. Так, у Таблиці 2.2.13 нами пропонуються узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників образної креативності студентів гуманітарного профілю навчання від першого до третього року.

*Таблиця 2.2.13*

**Динаміка середніх значень показників образної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на  
початковому етапі**

| Показники образної креативності           | Середнє значення показника образної креативності |          | Значення t-критерію |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------|---------------------|
|                                           | I курс                                           | III курс | I / III курси       |
| Біглисть образної креативності            | 60,62                                            | 54,70    | 1,15                |
| Оригінальність образної креативності      | 51,43                                            | 46,09    | 1,20                |
| Абстрактність назви образної креативності | 64,07                                            | 67,07    | -2,19*              |
| Спротив замкненню                         | 53,15                                            | 49,35    | 1,11                |

|                                     |       |       |      |
|-------------------------------------|-------|-------|------|
| образної креативності               |       |       |      |
| Розробленість образної креативності | 51,74 | 46,60 | 1,27 |

(позначкою \* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,05$ )

Як бачимо, на початковому етапі навчання, від першого до третього року, у сфері образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю нами зафіксовано статистично достовірне зростання середніх значень емпіричного показника абстрактність назви образної креативності ( $t = -2,19$  при  $t < 0,05$ ). Зазначимо, що усім іншим виділеним емпіричним показникам образної креативності (біглисть, оригінальність, абстрактність назви та розробленість) властива деяка негативна динаміка, що не досягає статистично достовірного рівня. Це може означати, що процес вербалізації створеного образу стає дедалі більш узагальненим (можливо внаслідок зростання вербального тезаурусу студента-гуманітарія), набуває власної назви з урахуванням певних його функціональних або структурних характеристик, при цьому на другий план відходять суто зовнішні, поверхневі його ознаки чи характеристики. При цьому за усіма іншими показниками образної креативності студента гуманітарного профілю навчання на його початковому етапі статистично достовірних зрушень не відбувається. З урахуванням практично аналогічних результатів для представників природничого та мистецького профілю, можемо констатувати наявність загальної тенденції відсутності статистичної достовірної виразної динаміки показників образної креативності студента на початковому етапі навчання, що швидше за все може пояснюватися впливом негативних чинників психологічного функціонування (стрес, апатія, невмотивованість, роздратованість), що супроводжують процес адаптації студента-початківця до навчання у виші.

Наведений нижче рис.2.2.13 унаочнює виявлену динаміку середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю від першого до третього року навчання.

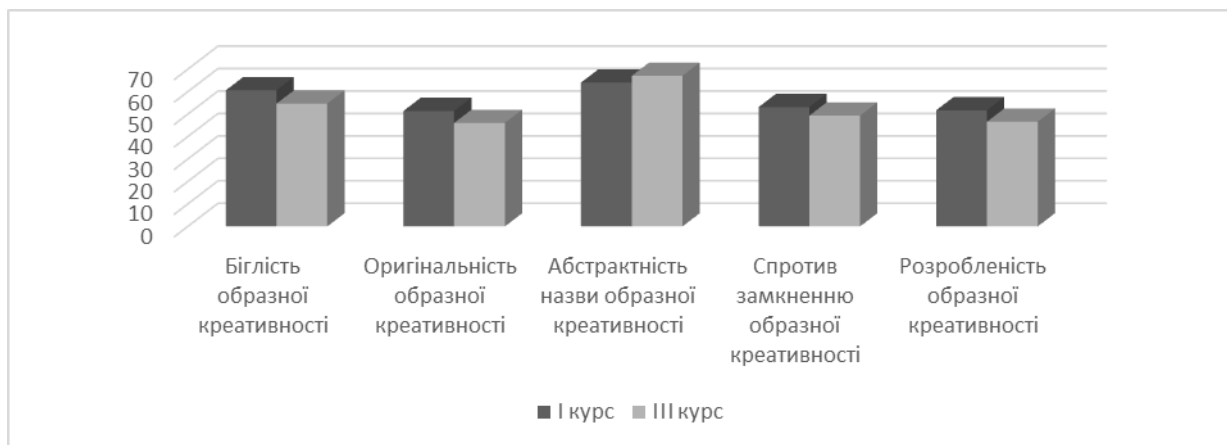


Рис. 2.2.13 Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на початковому етапі навчання

Нижче, у Таблиці 2.2.14 нами пропонуються узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників образної креативності студентів гуманітарного профілю від третього до п'ятого року навчання.

Таблиця 2.2.14

**Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на завершальному етапі**

| Показники образної креативності           | Середнє значення показника образної креативності |        | Значення t-критерію |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                           | III курс                                         | V курс | III / V курси       |
| Біглисть образної креативності            | 54,7                                             | 54,49  | 0,03                |
| Оригінальність образної креативності      | 46,09                                            | 46,72  | -0,13               |
| Абстрактність назви образної креативності | 67,07                                            | 58,7   | 3,61***             |
| Спротив замкненню образної креативності   | 49,35                                            | 49,88  | -0,13               |

|                                     |      |       |       |
|-------------------------------------|------|-------|-------|
| Розробленість образної креативності | 46,6 | 48,96 | -0,53 |
|-------------------------------------|------|-------|-------|

(позначкою \*\*\* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,001$ )

Констатуємо, що на завершальному етапі професійної підготовки суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю, нами зафіксовано статистично спадання середніх значень показника абстрактності назви образної креативності ( $t=3,61$  при  $t < 0,05$ ). Решта показників образної креативності студента даного профілю не демонструє виразної та достовірної динаміки, так середні значення показника біглості образної креативності студента даного профілю лишаються практично без змін, а показники оригінальності образної креативності, спротиву замкненню та розробленості образної креативності демонструють слабке зростання своїх середніх значень від третього до п'ятого року навчання студента-гуманітарія. Маємо певні підстави вважати, що надмірна сконцентрованість суб'єкта навчально-професійної діяльності на оволодінні великими обсягами інформації, що представлена у вербальному вигляді, поступово нівелює та розгортає у зворотньому напрямку позитивні тенденції до абстрактності та символічності образної складової когнітивно-творчої активності студента-гуманітарія на початковому етапі навчання. Скоріш за все, вербальна мнемічна переважаність навчальної активності студента даного профілю призводить до редукції пам'яті від вищих, системних, свідомо регульованих та суб'єктно-керованих форм до більш простих, подекуди суто механічних її різновидів, що не передбачають глибокого осмислення, інтерпретації та тривалого зберігання такої інформації.

Наведений нижче рисунок 2.2.14 унаочнює виявлену динаміку середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю від третього до п'ятого року навчання.

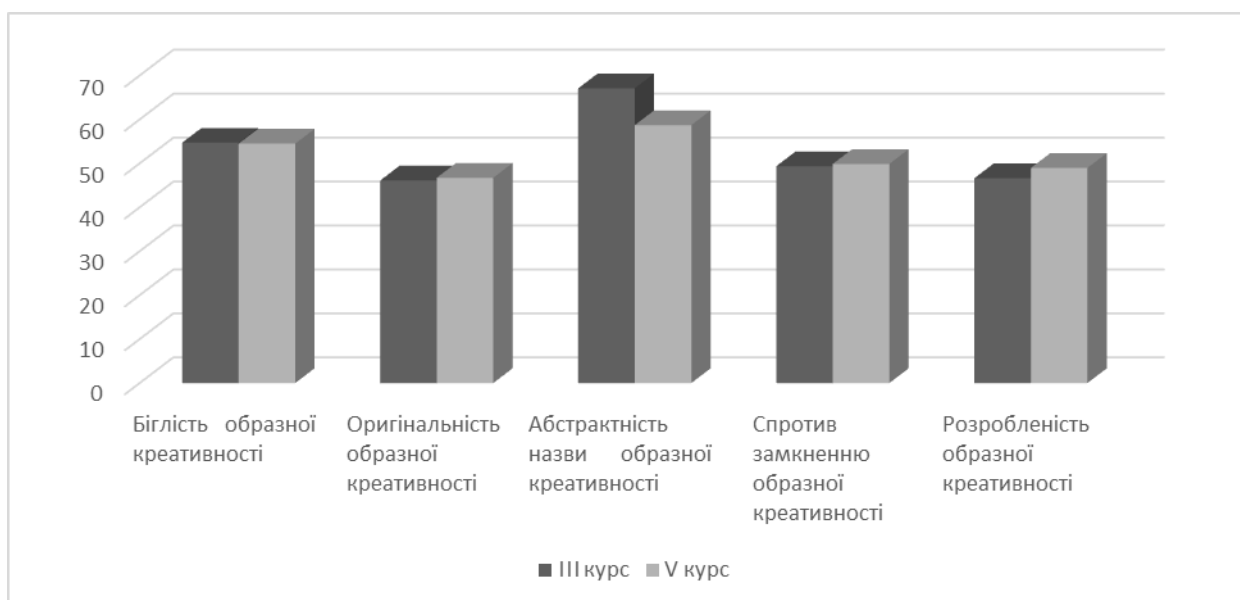


Рис. 2.2.14. Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на завершальному етапі навчання

Далі, у Таблиці 2.2.15, нами пропонуються узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників образної креативності студентів гуманітарного профілю від першого до п'ятого року навчання.

Таблиця 2.2.15

**Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю протягом навчання**

| Показники образної креативності           | Середнє значення показника образної креативності |        | Значення t-критерію |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                           | I курс                                           | V курс | I / V курси         |
| Біглисть образної креативності            | 60,62                                            | 54,49  | 1,21                |
| Оригінальність образної креативності      | 51,43                                            | 46,72  | 1,05                |
| Абстрактність назви образної креативності | 64,07                                            | 58,70  | 2,34*               |

|                                         |       |       |      |
|-----------------------------------------|-------|-------|------|
| Спротив замкненню образної креативності | 53,15 | 49,88 | 0,89 |
| Розробленість образної креативності     | 51,74 | 48,96 | 0,69 |

(позначкою \* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,05$ )

Відмітимо, що протягом процесу професійної підготовки суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю, нами зафіксовано статистично достовірне спадання середніх значень показника абстрактності назви образної креативності ( $t=2,34$  при  $t < 0,05$ ). Решта показників образної креативності студента даного профілю демонструє узгоджену, однорідну, проте недостовірну динаміку, а саме середні значення показника біглості, оригінальності образної креативності, спротиву замкненню та розробленості образної креативності образної креативності студента даного профілю демонструють слабке зростання своїх середніх значень в процесі навчання студента гуманітарного профілю.

Припускаємо, що сфера образної психічної активності, як не зовсім властива студентам гуманітарного профілю за їх індивідуально-психологічними властивостями, і до того ж як така, що лишається осторонь основних маркерів змістовних та структурних особливостей їх професійної підготовки (що передбачені типовими освітньо-кваліфікаційними характеристиками та освітньо-професійними програмами в цілому), лишається на цьому віковому та особистісно-професійному етапі становлення майбутнього фахівця практично без змін. Основним причинами підсумкового достовірного спадання середніх значень показника абстрактності назви образної креативності, а він має певний відбиток вербальної активності, втіленні у словесній формі певних образних новоутворень в принципі міг би продовжувати далі констатовані на початку навчання студентів-гуманітаріїв закономірності, вважаємо вербальну когнітивну (особливо мнемічну, оскільки опрацьовується для зберігання великий обсяг однотипного матеріалу) перевантаженість за змістом

навчально-професійної діяльності студента-гуманітарія. В такій ситуації його психіка не вже не має необхідних ресурсів для підтримки всестороннього, гармонійного функціонування як когнітивної, так і креативної сфери суб'єкта у всьому розмаїтті форм та видів, що і викликає занепад та неузгодженість у їх розвитку, лишаючи середні значення виділених емпіричних показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю практично без змін.

Наведений нижче рис. 2.2.15 унаочнює виявлену динаміку середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю протягом навчання.

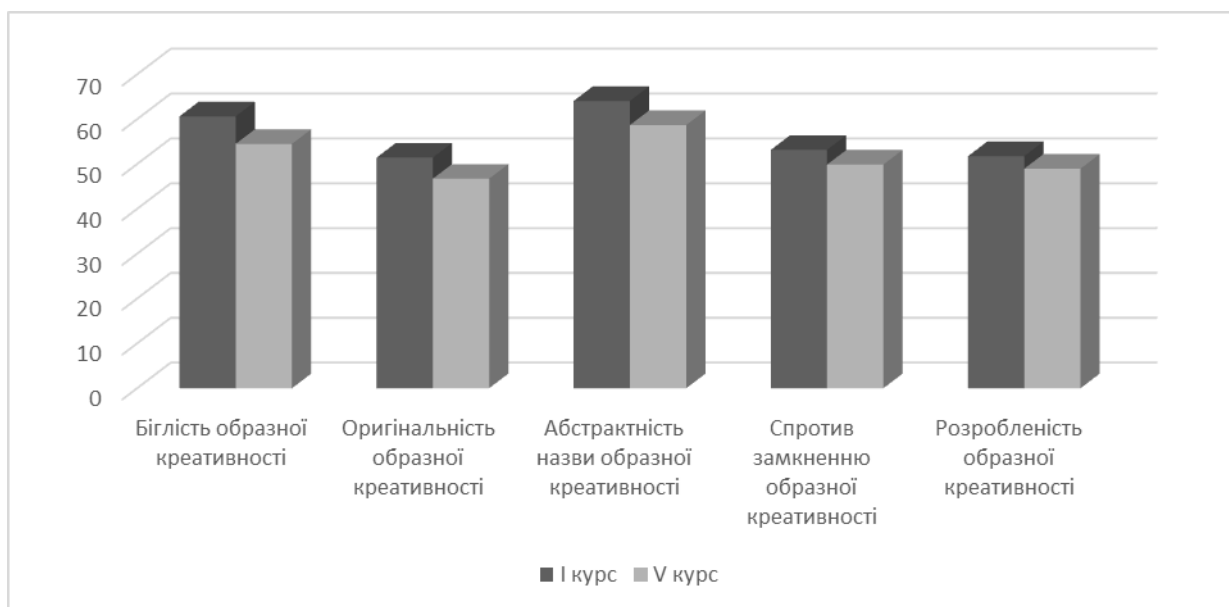


Рис. 2.2.15 Динаміка середніх значень показників образної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю протягом навчання

Наведена нижче Таблиця 2.2.16 містить узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників вербальної креативності студентів гуманітарного профілю навчання від першого до третього року.

Таблиця 2.2.16

**Динаміка середніх значень показників вербальної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на  
початковому етапі**

| Показники вербальної креативності      | Середнє значення показника вербальної креативності |          | Значення t-критерію |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------|----------|---------------------|
|                                        | I курс                                             | III курс | I / III курси       |
| Біглисть вербальної креативності       | 74,58                                              | 75,15    | -0,52               |
| Гнучкість вербальної креативності      | 69,37                                              | 70,29    | -0,29               |
| Оригінальність вербальної креативності | 62,74                                              | 64,80    | -0,95               |
| Розробленість вербальної креативності  | 64,94                                              | 67,37    | -1,02               |

Можемо констатувати відсутність статистично достовірних розбіжностей середніх значень емпіричних показників вербальної креативності від першого до третього року навчання для студентів гуманітарного профілю навчання. Даний факт виступає доволі неочікуваним у їх поточному особистісно-професійному становленні, оскільки вербальна психічна активність є властивою для фахівців гуманітарного профілю, а деякі види їх професійного функціонування, зокрема літературно-творча діяльність без високого рівня вербальної креативності, її динамізму та бурхливості, взагалі не вбачається можливою.

До того ж, цікавість викликає односпрямована динаміка середніх значень показників біглості, гнучкості, оригінальності та гнучкості вербальної креативності що демонструють певне зростання. Можливо, ця закономірність може бути викликана прихованою тенденцією до зростання показників вербальної креативності, яка була певним чином нівельована адаптаційною психологічною кризою, що пов'язана із зміною характеру та змісту навчальної діяльності на початку навчання у виші, та не дає можливості набутти статистично достовірних значень позитивній динаміці даного виду креативності на даному етапі когнітивного та особистісно-професійного становлення студента гуманітарного профілю.



Наведений нижче рисунок 2.2.16 унаочнює виявлену динаміку середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на початковому етапі навчання.

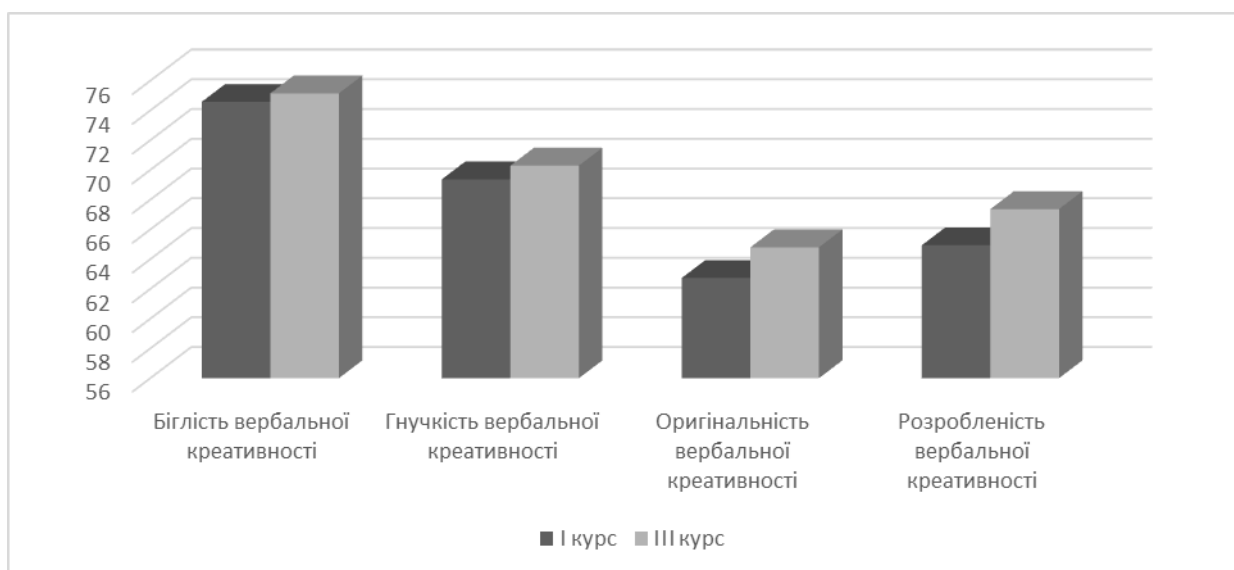


Рис. 2.2.16 Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного від першого до третього року навчання

Далі, у Таблиці 2.2.17 нами пропонуються узагальнені результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників вербальної креативності студентів гуманітарного профілю від третього до п'ятого року навчання.

Таблиця 2.2.17

**Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на завершальному етапі**

| Показники вербальної креативності | Середнє значення показника вербальної креативності |        | Значення t-критерію |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                   | III курс                                           | V курс |                     |
| Біглисть вербальної креативності  | 75,15                                              | 74,15  | 0,65                |
| Гнучкість вербальної креативності | 70,29                                              | 76,94  | -2,68**             |

|                                           |       |       |        |
|-------------------------------------------|-------|-------|--------|
| Оригінальність<br>вербальної креативності | 64,80 | 69,58 | -1,99* |
| Розробленість<br>вербальної креативності  | 67,37 | 70,41 | -1,39  |

(позначкою \* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,05$ )

(позначкою \*\* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,01$ )

Зазначимо, що нами встановлено наявність статистично достовірних розбіжностей середніх значень емпіричних показників вербальної креативності від третього до п'ятого року навчання для студентів гуманітарного профілю, а саме по показниках гнучкості вербальної креативності ( $t = -2,68$  при  $p < 0,01$ ) та оригінальності вербальної креативності ( $t = -2,68$  при  $p < 0,05$ ). Решта показників вербальної креативності студентів гуманітарного профілю на завершальному етапі навчання демонструє неоднозначну та недостовірну динаміку. Дана закономірність є достатньо позитивною та може свідчити, що поглиблення особистісно-професійного становлення студента гуманітарного профілю протягом навчання в цілому, як і інші закономірності мікрівікового етапу психічного розвитку суб'єкта (зокрема урізноманітнення видів та удосконалення механізмів психічної регуляції), позитивно впливає на становлення його вербальної креативності, вимальовуючи основні перспективи подальшого систематичного достовірного зростання більшості її показників, що за своїм психологічним змістом відповідають за варіативність вербальних асоціацій, їх нетиповість та динамічність, що утворюють за своїм психологічним змістом так би мовити ядро вербальної креативності.

Наведений нижче рисунок 2.2.17 унаочнює виявлену динаміку середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю протягом навчання.

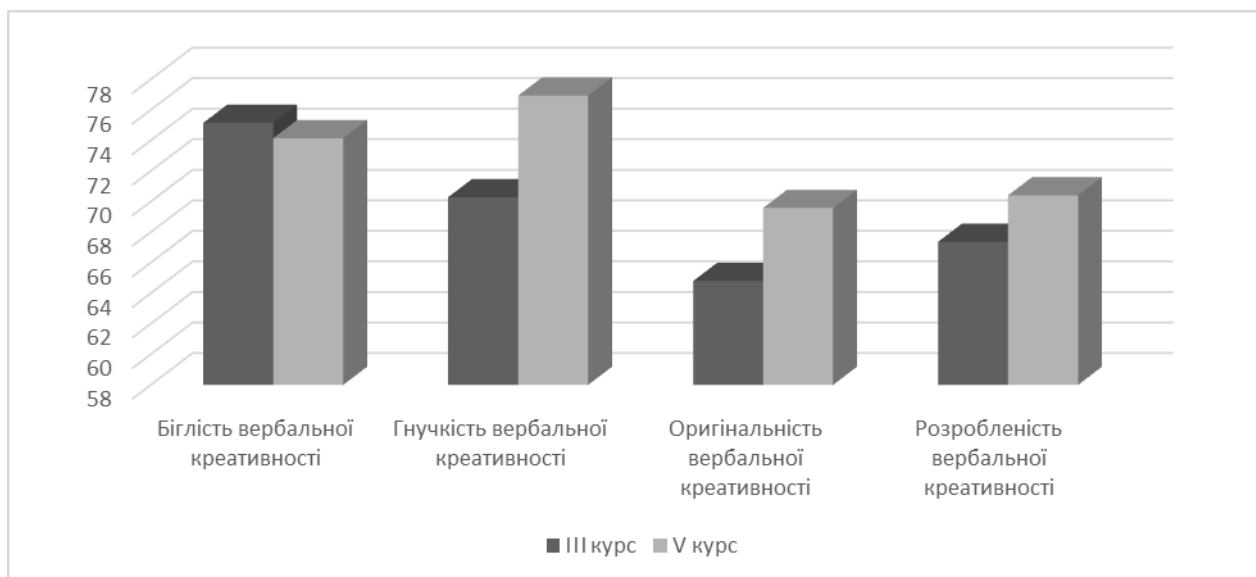


Рис. 2.2.17 Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на завершальному етапі навчання

Наведена нижче Таблиця 2.2.18 включає основні результати аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень показників вербальної креативності студентів гуманітарного профілю навчання від першого до п'ятого року навчання.

Таблиця 2.2.18

**Динаміка середніх значень показників вербальної креативності  
суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю  
протягом навчання**

| Показники вербальної креативності      | Середнє значення показника вербальної креативності |        | Значення t-критерію |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------|--------|---------------------|
|                                        | I курс                                             | V курс | I / V курси         |
| Біглисть вербальної креативності       | 74,58                                              | 74,15  | 0,27929             |
| Гнучкість вербальної креативності      | 69,37                                              | 76,94  | -2,94**             |
| Оригінальність вербальної креативності | 62,74                                              | 69,58  | -2,96**             |
| Розробленість вербальної креативності  | 64,94                                              | 70,41  | -2,46*              |

(позначкою \* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,05$ )

(позначкою \*\* відмічені значення t-критерію для  $p < 0,01$ )

Нами встановлено, що присутнє зростання середніх значень усіх показників вербальної креативності студента-гуманітарія протягом навчання, а також наявні статистично достовірні розбіжності середніх значень емпіричних показників вербальної креативності від першого до п'ятого року навчання для студентів гуманітарного профілю, а саме по показниках гнучкості вербальної креативності ( $t = -2,94$  при  $p < 0,01$ ), оригінальності вербальної креативності ( $t = -2,96$  при  $p < 0,01$ ) та розробленості вербальної креативності ( $t = -2,46$  при  $p < 0,05$ ). Даний факт може означати, що поглиблення особистісно-професійного становлення студента гуманітарного профілю протягом навчання в цілому, як мікрорікового етапу психічного розвитку суб'єкта, позитивно впливає на становлення його вербальної креативності, оскільки викликає систематичне достовірне зростання більшості її показників, що за своїм психологічним змістом відповідають за варіативність вербальних асоціацій, їх нетиповість, та доконаність втілення творчого задуму у вербальній формі, що робить його зрозумілішим та доступнішим для оточуючих.

Наведений нижче рисунок 2.2.18 унаочнює виявлену динаміку середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю протягом навчання.

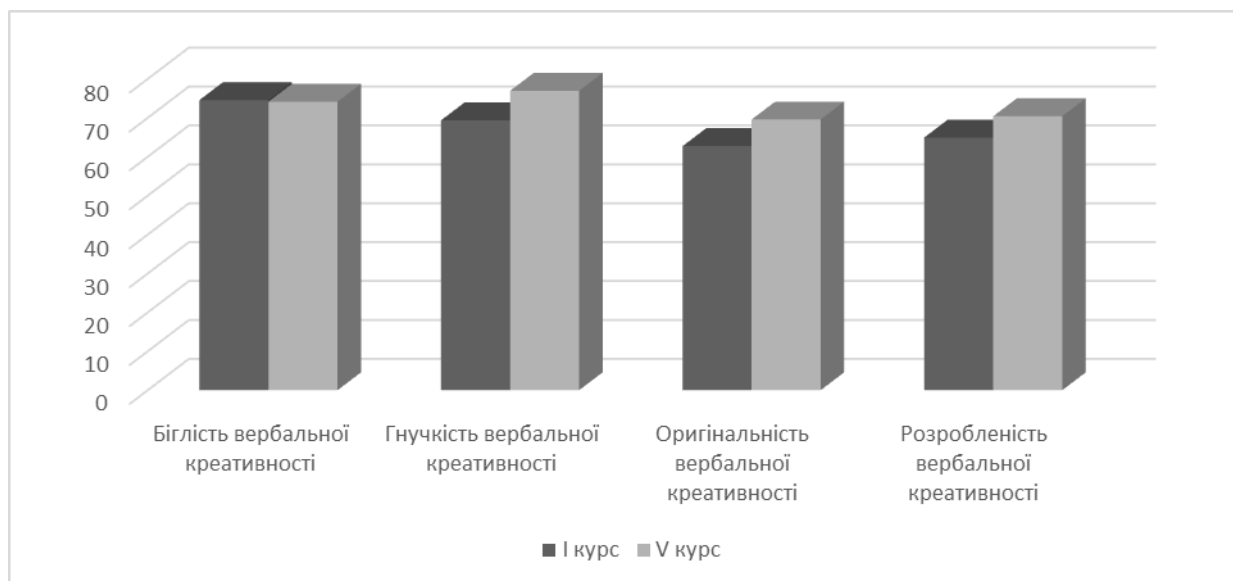


Рис. 2.2.18 Динаміка середніх значень показників вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю протягом навчання

Розглядаючи динаміку вербальної креативності студента гуманітарного профілю впродовж навчання у виші як мікрівікового етапу, що представлений сукупністю початкового та завершального його етапів, зазначимо що вони суттєво різняться між собою, оскільки відсутність статистично достовірних зрушень на початковому етапі навчання у виші змінюється достовірним зростанням показників гнучкості та оригінальності вербальної креативності на завершальному його етапі, хоча певне слабке та недостовірне зростання середніх значень більшості емпіричних показників вербальної креативності притаманне суб'єкту навчально-професійної діяльності даного профілю на етапах мікрівікового проміжку його професійної підготовки.

Аналізуючи в цілому зрушення середніх значень виділених емпіричних показників креативної психічної системи суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на протязі професійної підготовки у виші, підкреслює що позитивна динаміка даної системи властива лише вербальній креативності та забезпечується за рахунок зростання більшості її показників виключно на завершальному етапі, а саме показників гнучкості, оригінальності та розробленості вербальної креативності. Все це може означати що зростання варіативності вербальних асоціацій, рівня їх нетиповості та прагнення до доконаності втілення вербального творчого задуму, його зрозумілості та доступності для оточуючих ймовірно викликане поглибленням особистісно-професійного становлення студента гуманітарного профілю. Образна складова креативної психічної системи суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю протягом професійної підготовки у виші демонструє негативні тенденції відсутності достовірного зростання та епізодичного достовірного занепаду, основними причинами таких незадовільних тенденцій може виступати вербальна

когнітивна перевантаженість змісту навчально-професійної діяльності студентів-гуманітаріїв, коли їх психіка не вже не має достатніх ресурсів для підтримки всестороннього, гармонійного функціонування креативної сфери суб'єкта у всьому розмаїтті форм та видів, і сфера образної креативності як нетипова та допоміжна для суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю занепадає у своєму становленні в першу чергу.

Підводячи остаточний підсумок основним результатам математико-статистичної процедури аналізу ступеня статистичної достовірності розбіжностей середніх значень виділених емпіричних показників вербальної креативності та образної креативності для студентів першого, третього та п'ятого років навчання природничого, гуманітарного та культурно-мистецького профілю професійної підготовки, зазначимо: 1) для студентів природничого та гуманітарного профілю образна креативність протягом професійної підготовки у виші характеризується достовірною позитивною динамікою за рахунок показників біглості образної креативності, оригінальності образної креативності, спротиву замкненню образної креативності, та розробленості образної креативності; 2) образна складова креативної психічної системи суб'єкта навчально-професійної діяльності гуманітарного профілю на протязі професійної підготовки у виші демонструє негативні тенденції відсутності позитивної динаміки та поступового занепаду; 3) динаміка вербальної креативності студентів природничого профілю протягом навчання демонструє відсутність позитивних зрушень, а динаміка вербальної креативності студентів мистецького профілю часткове зростання на рівні показників оригінальності вербальної креативності та розробленості вербальної креативності; 4) позитивна динаміка даної вербальної притаманна студентам гуманітарного профілю та забезпечується за рахунок достовірного зростання показників гнучкості, оригінальності та розробленості вербальної креативності; 5) як для вербальної, так і для образної креативності студентів усіх без виключення профілів навчально-професійної діяльності, початковий її період виступає

дуже складним, адаптаційна криза перших років навчання фактично зводить нанівець позитивні тенденції до зростання середніх значень показників креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності за усіма її видами.

Як бачимо, структура то логіка становлення креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності на даному мікрівіковому етапі обумовлена специфікою даної діяльності та притаманній їй знаковій системі (вербальній чи образній), заглиблення в кожен з яких форсує розвиток спорідненого виду креативності (вербальної чи образної). Своєрідним виступає мистецький профіль навчально-професійної діяльності суб'єкта, що дає змогу більш-менш рівномірно розвиватися як вербальній, так і образній креативності, сприяючи гармонійному та різносторонньому становленню креативної системи суб'єкта в цілому на даному мікрівіковому етапі. Додатково підкреслимо необхідність розвивальної роботи в плані оптимізації становлення креативності як необхідної складової повноцінного навчально-професійного функціонування суб'єкта, особливо зі студентами гуманітарного та природничого профілю. Особливо кричущою є необхідність психолого-педагогічного супроводу студентів перших років навчання, оскільки за останнє десятиліття кризові наслідки адаптації першокурсників до навчання стають дедалі системнішими, охоплюючи все ширше коло психічних процесів та станів, поширюючи свій вплив не тільки на перший рік професійної підготовки, а й на подальші роки навчання, а можливо й професійного становлення.

### **2.3. Типологічний аналіз креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.**

Вивчення креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності доцільно здійснювати, передусім. Враховуючи мікрівікову специфіку її становлення, по-друге, розглядаючи окремо вербальний та невербальний

компоненти креативності, і, по-третє, аналізуючи типології вербальної та образної креативності, які можуть більш детально описати основні групи студентів за їх провідними особливостями креативності. Враховуючи вищезазначені міркування, нами було здійснено кластеризацію значень показників окремо вербальної та образної креативності особистості студентів на початку, всередині та наприкінці навчання у ЗВО.

З рис. 2.3.1 видно, що існує три типи образної креативності особистості студента-першокурсника відповідно трьом кластерам, де перший утворений високими показниками образної швидкості, оригінальності, абстрактності назви, супротиву замиканню та розробленості. До групи студентів за даним кластер ним профілем входить 75% вибірки першокурсників. Отже, можна вважати, що загалом на початку навчання у виші у студентів переважає високий рівень образної креативності.

Другий кластер – утворений високими показниками образної швидкості, абстрактності назви, розробленості, помірним рівнем показників образної оригінальності та супротиву замиканню. 15% вибірки першокурсників відповідають цьому типу образної креативності.

Третій кластер утворений низькими показниками образної швидкості, помірним рівнем показників образної оригінальності, розробленості та супротиву замиканню та високими показниками абстрактності назви. Цьому профілю відповідає 10% досліджуваних.

Загалом досліджувані першокурсники нерівномірно представлені за групами по визначеним кластерам ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 78,508$ ,  $p < 0,0001$ ), отже можна достовірно стверджувати, що серед першокурсників переважає високий рівень образної креативності.



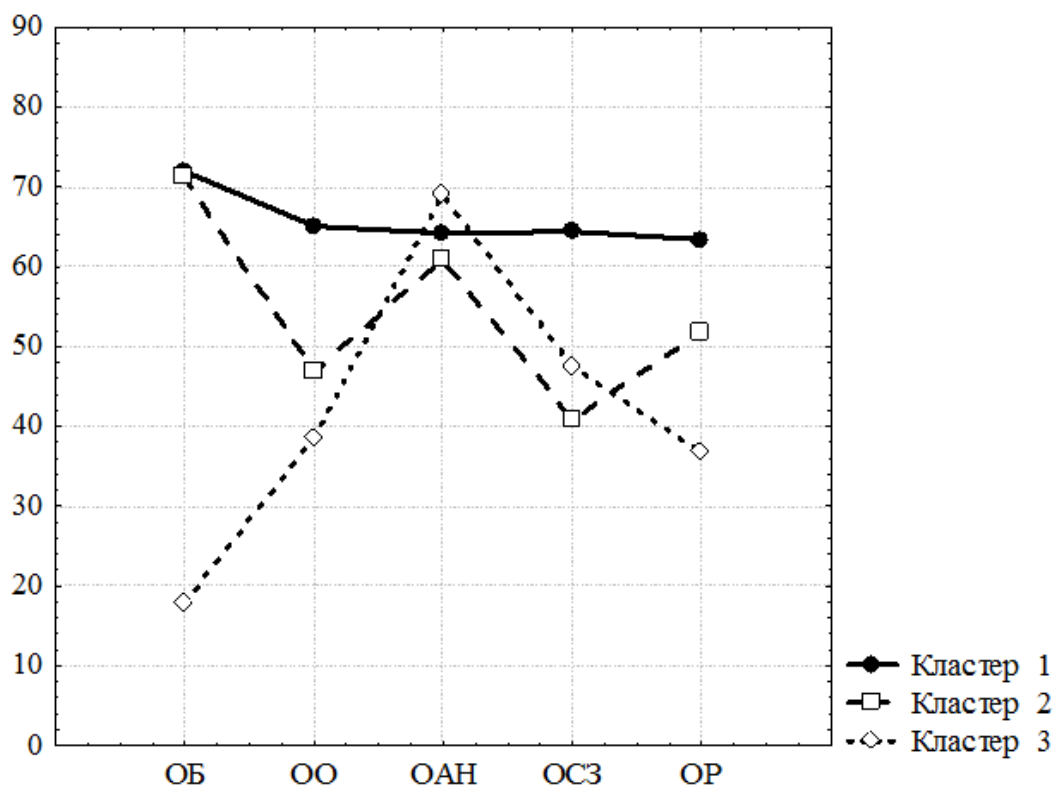


Рис. 2.3.1 Кластерні профілі образної креативності студентів 1 курсу.

Примітка: ОБ – біглість образної креативності, ОО – оригінальність образної креативності, ОАН – абстрактність назви образної креативності, ОЗ – супротив замиканню образної креативності, ОР – розробленість образної креативності.

У результаті кластеризації показників вербальної креативності було визначено існування трьох типів вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності на початку навчання у виші (рис. 2.3.2).

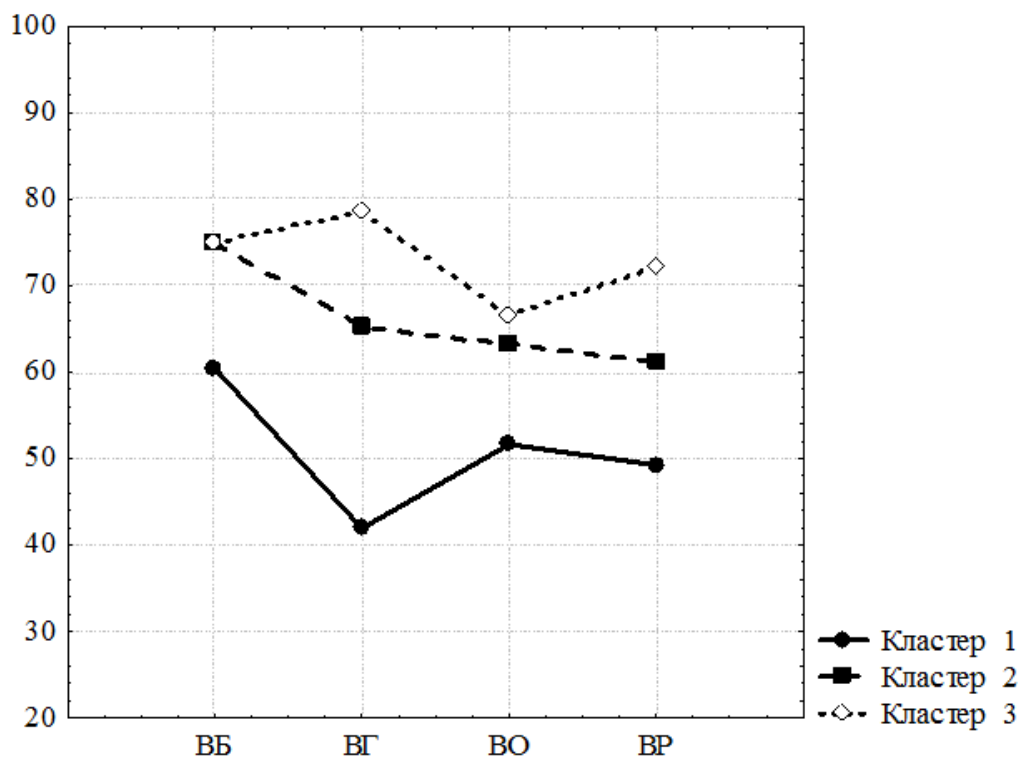


Рис. 2.3.2 Кластерні профілі вербальної креативності студентів 1 курсу.

Примітка: ВБ – біглисть вербальної креативності, ВГ – гнучкість вербальної креативності, ВО – оригінальність вербальної креативності, ОР – розробленість вербальної креативності.

Перший кластер утворений помірним рівнем показників вербальної біглості та низькими показниками вербальної гнучкості, оригінальності та розробленості. 17% досліджуваних першокурсників було віднесено до типу за цим кластером.

Другий кластер утворений високими показниками вербальної біглості та помірно високими показниками вербальної оригінальності, гнучкості та розробленості. 61% досліджуваних студентів першого курсу входять до групи за цим типологічним профілем вербальної креативності.

Третій кластер утворений високими показниками усіх параметрів вербальної креативності. 22% досліджуваних студентів першого курсу відносяться до цього типу креативності.

Визначено, що загалом досліджувані першокурсники нерівномірно представлені за групами по визначених кластерах ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 34,823$ ,  $p < 0,0001$ ), отже можна достовірно стверджувати, що серед першокурсників переважає помірний рівень вербальної креативності.

У таблиці 2.3.1 показано розподіл студентів 1 курсу за типами вербальної та образної креативності.

*Таблиця 2.3.1*

**Розподіл студентів 1 курсу за типами вербальної та образної креативності**

| Типи образної креативності                   | Типи вербальної креативності           |                                         |                                        |
|----------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|
|                                              | Низький рівень вербальної креативності | Помірний рівень вербальної креативності | Високий рівень вербальної креативності |
| Високий рівень образної креативності         | 10,6%                                  | 54,3%                                   | 10,6%                                  |
| Помірний рівень образної креативності        | 5,3%                                   | 4,6%                                    | 5,3%                                   |
| Помірно низький рівень образної креативності | -                                      | 4%                                      | 5,3%                                   |

Студенти першого курсу з високим рівнем образної креативності нерівномірно розподілені за типами вербальної креативності з перевагою належності до типу, якому відповідає помірний рівень вербальної креативності ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 76,632$ ,  $p < 0,0001$ ). Отже, найбільш поширеним серед першокурсників є поєднання високого рівня образної креативності та помірного рівня вербальної креативності.

Студенти першого курсу з помірним рівнем образної креативності загалом рівномірно представлені за типами вербальної креативності ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 0,087, p < 0,0001$ ).

Першокурсники з помірно низьким рівнем образної креативності представлені лише помірним та високим рівнем вербальної креативності, серед них жодного не відноситься до групи з низьким рівнем вербальної креативності.

Серед студентів з низьким рівнем вербальної креативності переважають студенти з високим рівнем образної креативності і немає жодного з низьким її рівнем.

Серед студентів з помірним рівнем вербальної креативності відзначається домінування типу образної креативності, якому властиві її високі показники ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 118,119, p < 0,0001$ ).

Студенти з високим рівнем вербальної креативності за типами образної креативності розподілені майже рівномірно ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 3,999, p < 0,0001$ ).

Отже, можна стверджувати, що на початку навчання вербальна та невербальна креативність або узгоджуються між собою у специфічному типі, якому відповідає домінування образної креативності над вербальною (54,3% досліджуваних за вибіркою), або компенсують одна одну – типу з низькими показниками образної креативності відповідають типи з підвищеними показниками вербальної креативності (9,3% досліджуваних по вибірці) чи, навпаки, типу з низьким рівнем вербальної креативності відповідають типи з підвищеними показниками образної креативності (16% по вибірці).

Розглянемо типологічні профілі образної креативності студентів третього курсу (рис. 2.3.3).

Перший кластер утворений високими показниками образної біглості та помірними показниками образної оригінальності, абстрактності назви, супротиву замиканню, розробленості. 26,9% досліджуваних представлені цим типом образної креативності.

Другий кластер утворений помірно високими показниками усіх параметрів образної креативності, окрім високого рівня образної біглості. 41,5% досліджуваних представлені цим типом.

Третій кластер утворений високими показниками усіх параметрів образної креативності. 11,7% третьокурсників мають цей профіль.

Четвертий кластер утворений низькими показниками образної біглості та помірними показниками інших параметрів образної креативності. 13% студентів третього курсу належать до цього типу креативності.

П'ятий кластер утворений низькими показниками образної креативності, окрім параметру абстрактності назви, який радше свідчить про високу вербальну креативність. Тому типологічний профіль був названий «Низький рівень образної креативності», йому відповідають 7,2% вибірки третьокурсників.

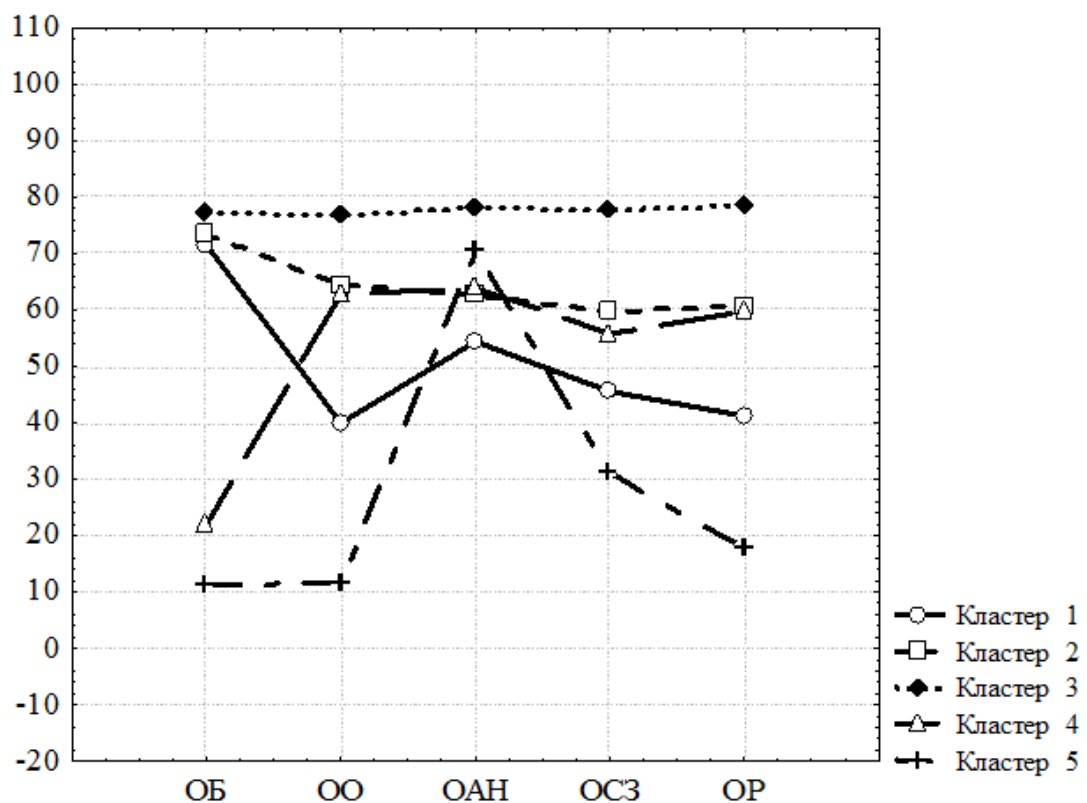


Рис. 2.3.3 Кластерні профілі образної креативності студентів 3 курсу.

Примітка: ОБ – біглість образної креативності, ОО – оригінальність образної креативності, ОАН – абстрактність назви образної креативності, ОЗ

– супротив замиканню образної креативності, ОР – розробленість образної креативності.

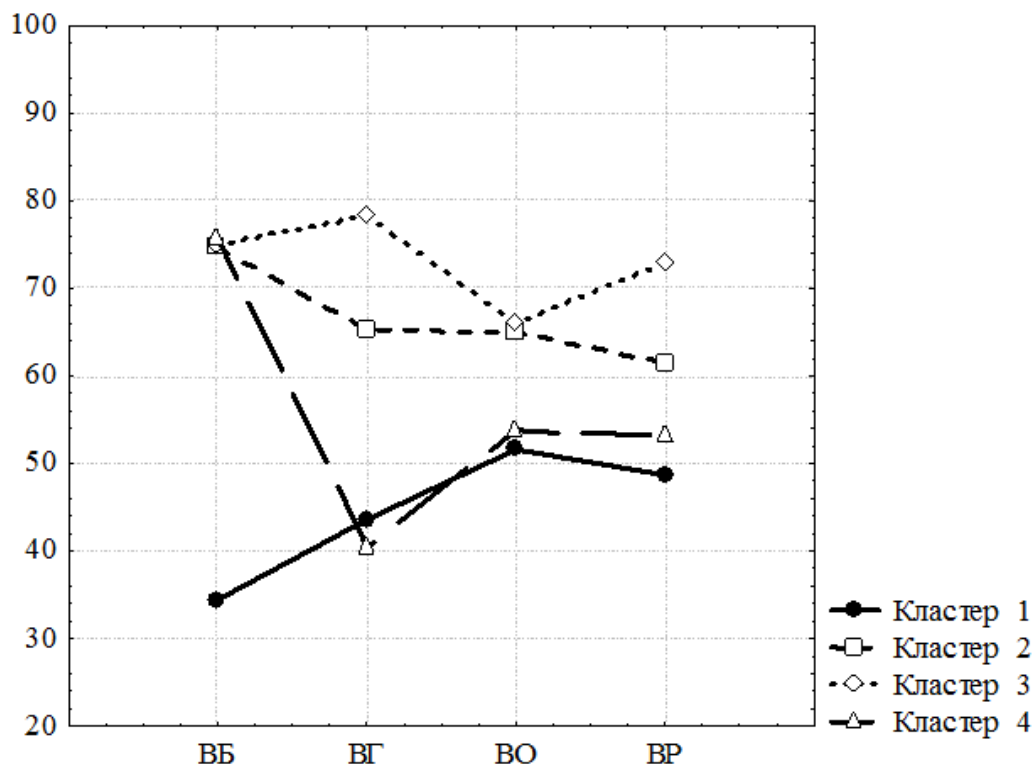


Рис. 2.3.4 Кластерні профілі вербальної креативності студентів 3 курсу.

Примітка: ВБ – біглисть вербальної креативності, ВГ – гнучкість вербальної креативності, ВО – оригінальність вербальної креативності, ОР – розробленість вербальної креативності.

Перший кластер утворений низькими показниками вербальної креативності і представлений 7,8% досліджуваних.

Другий кластер утворений високими показниками вербальної біглості та помірно високими показниками інших параметрів вербальної креативності. 46,6% студентів третього курсу відповідають групі за цим кластером.

Третій кластер утворений високими показниками вербальної біглості, гнучкості та розробленості та помірно високими показниками вербальної оригінальності. 23% досліджуваних відповідають цьому типу креативності за кластером.

Четвертий кластер утворений високими показниками вербальної біглості на тлі низьких показників інших параметрів вербальної креативності. 22,4% досліджуваних відповідають цьому типу креативності за кластером.

*Таблиця 2.3.5*

**Розподіл студентів 3 курсу за типами вербальної та образної креативності**

| Типи образної креативності | Типи вербальної креативності |          |         |                 |
|----------------------------|------------------------------|----------|---------|-----------------|
|                            | Низький                      | Помірний | Високий | Помірно низький |
| Помірний                   | 3,9%                         | 7,8%     | 4,6%    | 10,6%           |
| Помірно високий            | 1,3%                         | 22,4%    | 11,2%   | 6,6%            |
| Високий                    | -                            | 6,5%     | 1,3%    | 3,9%            |
| Помірно низький            | 2,6%                         | 7,8%     | 1,3%    | 1,3%            |
| Низький                    | -                            | 2,6%     | 4,6%    | -               |

Серед студентів з помірно високим рівнем образної креативності переважають ті, які мають помірний та високий рівні вербальної креативності ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 22,395$ ,  $p < 0,0001$ ).

Серед студентів з помірним рівнем вербальної креативності представлені групи з різними типами образної креативності нерівномірно з домінуванням помірно високого рівня ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 23,96, p < 0,0001$ ).

Серед студентів з високим рівнем вербальної креативності також домінує представленість типу вербальної креативності, якому властиві помірно-високі показники ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 10,8, p < 0,05$ ).

Інші типи вербальної креативності не мають специфіки розподілу за типами образної креативності.

Розглянемо типологічні особливості креативності студентів наприкінці навчання у ЗВО. На рисунку 2.3.5 показано чотири отриманих типологічні профілі образної креативності студентів-магістрів.

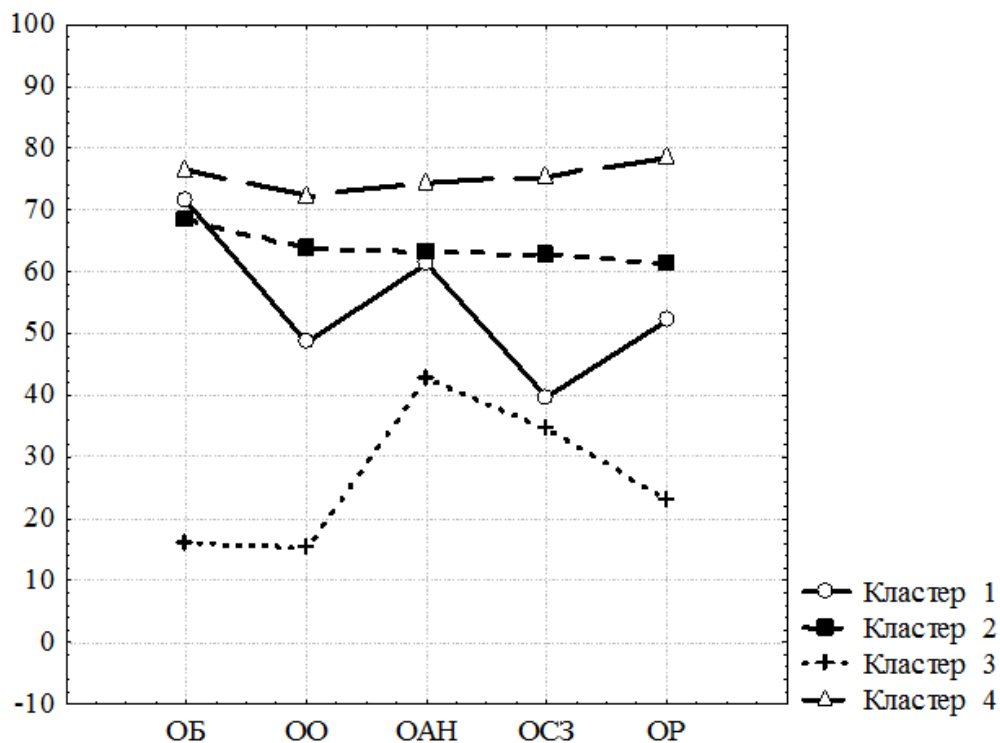


Рис. 2.3.5 Кластерні профілі образної креативності студентів 5 курсу.

Примітка: ОБ – біглисть образної креативності, ОО – оригінальність образної креативності, ОАН – абстрактність назви образної креативності, ОСЗ – супротив замиканню образної креативності, ОР – розробленість образної креативності.



Перший кластер утворений високими показниками образної швидкості та абстрактності назви образу, середніми показниками образної оригінальності, супротиву замиканню та розробленості. Профіль був названий «Помірний», до групи студентів з цим профілем увійшло 30% осіб з вибірки студентів-магістрів.

Другий профіль утворений помірно-високими показниками образної креативності і був названий «Помірно-високий». 37% студентів-магістрів характеризуються даним типологічним профілем.

Третій профіль утворений низькими показниками образної креативності та середнім рівнем показника абстрактності назви. Загалом профіль можна назвати «Низьким». До даного типу креативності відносяться 15% студентів-магістрів.

Четвертий профіль утворений високими показниками образної креативності та був названий «Високий». Серед студентів-магістрів з цим типом креативності було встановлено 18%.

Серед студентів-магістрів чисельно переважають ті, хто відноситься до помірно-високого типу образної креативності ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 12,72$ ,  $p < 0,01$ ).

Розглянемо типи вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності наприкінці навчання у ЗВО (рис. 2.3.6).

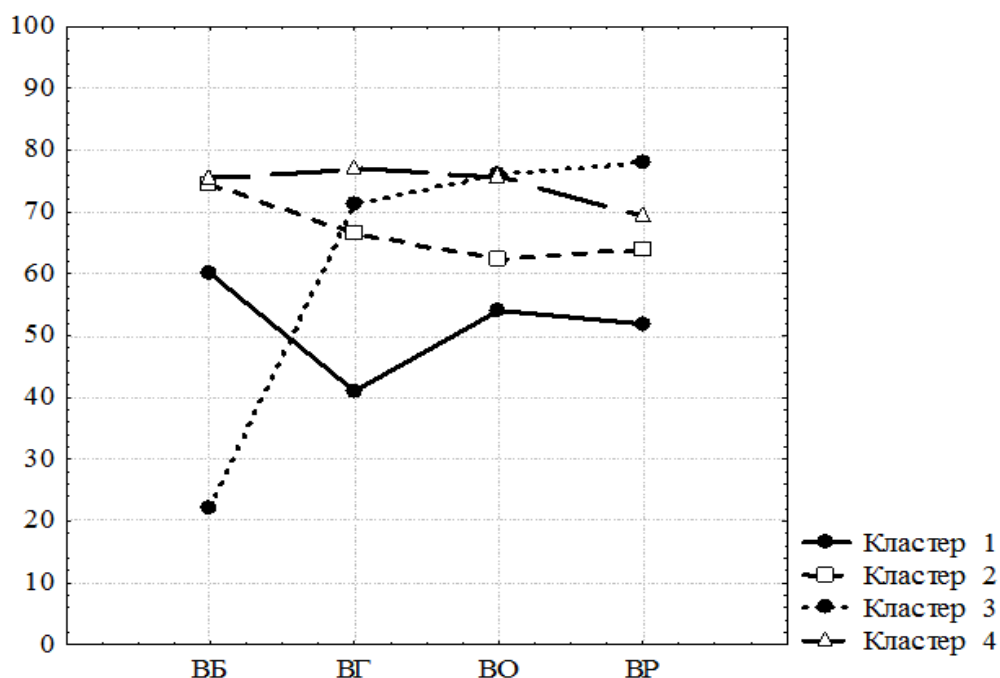


Рис. 2.3.6 Кластерні профілі вербальної креативності студентів 5 курсу.

Примітка: ВБ – біглисть вербальної креативності, ВГ – гнучкість вербальної креативності, ВО – оригінальність вербальної креативності, ОР – розробленість вербальної креативності.

Перший кластер утворений нижчими за середні показниками вербальної креативності. Профіль був названий «Низький». Цей профіль склали 12,5% магістрів.

Другий кластер утворений помірно-високими показниками вербальної креативності і був названий «Помірно-високий». Цьому профілю відповідає 49% студентів.

Третій кластер утворений низькими показниками вербальної біглості та високими показниками усіх інших параметрів вербальної креативності. Профіль був названий «Помірно-високий повільний». Йому відповідає всього 12,5% досліджуваних.

Четвертий профіль складений високими показниками вербальної креативності і був названий «Високий». До групи студентів-магістрів з цим типом віднесено 26% досліджуваних.

Серед типів вербальної креативності найбільш розповсюдженим є помірно-високий ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 54,765, p < 0,0001$ ).

Таблиця 2.3.3

**Розподіл студентів 5 курсу за типами вербальної та образної креативності**

| Типи образної креативності | Типи вербальної креативності |                 |                           |         |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|---------------------------|---------|
|                            | Низький                      | Помірно-високий | Помірно-високий повільний | Високий |
| Помірний                   | 4,6%                         | 13,1%           | 3,9%                      | 8,4%    |
| Помірно-високий            | 4,6%                         | 22,2%           | 2%                        | 7,8%    |
| Низький                    | 1%                           | 3,9%            | 5%                        | 5%      |
| Високий                    | 2,6%                         | 9,8%            | 1,5%                      | 4,6%    |

**2.4. Роль інтелекту, креативності та метакогнітивних регуляторів пізнавальної діяльності в академічній успішності суб'єкта навчально-професійної діяльності.**

Окремим завданням емпіричного дослідження було визначення ролі інтелекту, креативності та метакогнітивної регуляції пізнавальної діяльності в академічній успішності суб'єкта навчальної діяльності на початку, всередині та наприкінці навчання у ЗВО, для чого було застосовано дискримінантний аналіз. Дискримінантний аналіз використовувався в нашому дослідженні для вирішення двох основних завдань: 1) визначення вирішальних правил (обчислення дискримінантних рівнянь), які дали б можливість за значеннями вихідних (дискримінантних) змінних віднести кожного досліджуваного до групи академічно успішних або академічно

неуспішних студентів, та 2) визначення ваги кожної дискримінантної змінної для того, щоб можна було виявити предиктори поділу вибірки студентів на групи.

Обчислення дискримінантних рівнянь дає можливість прогнозувати міру розвитку академічної успішності. Використовувався покроковий (з включенням) метод дискримінантного аналізу. Нижня межа толерантності (тобто заходи надмірності змінних) була задана на рівні 0,01. Значення F-відношення, при якому дискримінантна змінна включалася в аналіз – 1,00; значення F-відношення виключення – 0,001. Всі ці величини встановлені за типовими значеннями у відповідному модулі Statistica 6.0.

Процедура дискримінантного аналізу здійснювалася на основі переліку дискримінантних змінних, що увійшли в модель на статистично значущому рівні (відображені в таблицях 2.4.1 – 2.4.3), лямбди ( $\lambda$ ) Уїлкса – для оцінки якості дискримінації чотирьох груп студентів за типами академічної успішності, часткової лямбди (partial)  $\lambda$  – для характеристики одиничного внеску відповідної дискримінантної змінної в розділову силу моделі, результатів класифікації, на основі яких були побудовані дискримінантні рівняння – для прогнозу академічної успішності.

Дана модель утворилася на основі прийнятих до розгляду 23 показників.

*Таблиця 2.4.1*

**Змінні, що увійшли до моделі дискримінації типів академічної  
успішності суб'єкта навчально-професійної діяльності на початку  
навчання у ЗВО**

| Показники                | Лямбда<br>Уїлкса | Часткова | F-<br>виключ | p     | Толер. | 1-<br>толер. |
|--------------------------|------------------|----------|--------------|-------|--------|--------------|
| Мнемічна обізнаність     | 0,309            | 0,997    | 0,39         | 0,534 | 0,658  | 0,342        |
| Мнемічна рефлексія       | 0,309            | 0,998    | 0,27         | 0,607 | 0,521  | 0,479        |
| Метамнемічне відтворення | 0,311            | 0,992    | 1,06         | 0,306 | 0,567  | 0,433        |

|                                                  |              |              |              |              |              |              |
|--------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Креативна обізнаність</b>                     | <b>0,316</b> | <b>0,976</b> | <b>3,19</b>  | <b>0,050</b> | <b>0,516</b> | <b>0,484</b> |
| Креативна рефлексія                              | 0,308        | 1,000        | 0,00         | 0,945        | 0,447        | 0,553        |
| Субтест 1 "Доповнення речень"                    | 0,310        | 0,996        | 0,55         | 0,458        | 0,640        | 0,360        |
| Субтест 2 "Виключення зайвого"                   | 0,311        | 0,992        | 1,06         | 0,306        | 0,637        | 0,363        |
| Субтест 3 "Аналогії"                             | 0,308        | 1,000        | 0,00         | 0,957        | 0,554        | 0,446        |
| <b>Субтест 4 "Узагальнення"</b>                  | <b>0,325</b> | <b>0,950</b> | <b>6,75</b>  | <b>0,010</b> | <b>0,453</b> | <b>0,547</b> |
| Субтест 5 "Завдання на рахунок"                  | 0,315        | 0,980        | 2,62         | 0,108        | 0,437        | 0,563        |
| Субтест 6 "Ряди чисел"                           | 0,313        | 0,984        | 2,14         | 0,146        | 0,401        | 0,599        |
| <b>Субтест 7 "Вибір фігури"</b>                  | <b>0,317</b> | <b>0,971</b> | <b>3,79</b>  | <b>0,049</b> | <b>0,263</b> | <b>0,737</b> |
| <b>Субтест 8 "Завдання з кубиками"</b>           | <b>0,318</b> | <b>0,970</b> | <b>3,98</b>  | <b>0,048</b> | <b>0,352</b> | <b>0,648</b> |
| Субтест 9 "Пам'ять"                              | 0,308        | 1,000        | 0,03         | 0,867        | 0,581        | 0,419        |
| Біглисть образної креативності                   | 0,311        | 0,992        | 0,98         | 0,325        | 0,404        | 0,596        |
| Оригінальність образної креативності             | 0,311        | 0,992        | 0,98         | 0,324        | 0,188        | 0,812        |
| <b>Абстрактність назви образної креативності</b> | <b>0,339</b> | <b>0,911</b> | <b>12,64</b> | <b>0,001</b> | <b>0,525</b> | <b>0,475</b> |
| Спротив замкненню образної креативності          | 0,310        | 0,996        | 0,54         | 0,462        | 0,371        | 0,629        |
| Розробленість образної креативності              | 0,311        | 0,992        | 1,03         | 0,311        | 0,283        | 0,717        |
| Біглисть вербальної креативності                 | 0,309        | 0,999        | 0,18         | 0,670        | 0,659        | 0,341        |
| <b>Гнучкість вербальної креативності</b>         | <b>0,329</b> | <b>0,936</b> | <b>8,78</b>  | <b>0,004</b> | <b>0,355</b> | <b>0,645</b> |
| Оригінальність вербальної креативності           | 0,309        | 0,999        | 0,11         | 0,736        | 0,397        | 0,603        |
| Розробленість вербальної креативності            | 0,311        | 0,991        | 1,14         | 0,288        | 0,326        | 0,674        |

Лямбда ( $\lambda$ ) Уїлкса, загальна для всієї моделі, дорівнює 0,308, виділені змінні можна вважати достатньо надійними предикторами дискримінації ( $F=12,58$ ,  $p < 0,0001$ ).

Аналіз  $\lambda$  Уїлкса для окремих предикторів, а також значень часткової  $\lambda$  дає наступний перелік предикторів за ступенем їх значущості та важливості для моделі пояснення академічної успішності на початку навчання у ЗВО (1 курс): 1) абстрактність назви образної креативності; 2) гнучкість вербальної креативності; 3) здатність до узагальнення; 4) здатність до просторового узагальнення; 5) просторова уява; 6) креативна обізнаність.

Статистична значимість цих предикторів знаходиться в діапазоні від  $p < 0,05$  до  $p < 0,001$ .

Таким чином, найбільш надійний розподіл першокурсників за академічною успішністю може бути здійснений за допомогою діагностики таких якостей особистості, пов'язаних з:

- *здатністю давати абстрактну назву образам уяви* як характеристикою образної креативності;
- *гнучкість вербальної креативності* як характеристикою вербальної креативності;
- *здатністю до вербального узагальнення* як характеристикою вербального інтелекту;
- *здатністю до просторового узагальнення* як характеристикою просторового інтелекту;
- *просторовою уявою* як характеристикою просторового інтелекту;
- *креативною обізнаністю* як характеристикою метакреативності.

Для кожної з двох груп студентів-першокурсників були обчислені класифікаційні рівняння, які можна використовувати в практичній роботі для прогнозування академічної успішності суб'єкта навчально-професійної діяльності. Рівняння містять коефіцієнти при змінних лінійних функцій та вільні члени. Вони мають такий вигляд:

**«Аказемічна успішність на початку навчання у ЗВО»** = 1,64  
Абстрактність назви образної креативності + 0,09 Гнучкість вербальної креативності + 0,24 Здатність до узагальнення + 0,14 Здатність до просторового узагальнення + 0,48 Просторова уява + 0,35 Креативна обізнаність – 357,48.

**«Академічна неуспішність на початку навчання у ЗВО»** = -1,85  
Абстрактність назви образної креативності – 0,03 Гнучкість вербальної креативності + 0,13 Здатність до узагальнення + 0,08 Здатність до просторового узагальнення + 0,40 Просторова уява – 0,58 Креативна обізнаність – 326,10.

Лямбда ( $\lambda$ ) Уїлкса, загальна для всієї моделі, дорівнює 0,489, виділені змінні можна вважати достатньо надійними предикторами дискримінації ( $F=5,82$ ,  $p < 0,0001$ ).

Аналіз  $\lambda$  Уїлкса для окремих предикторів, а також значень часткової  $\lambda$  дає наступний перелік предикторів за ступенем їх значущості та важливості для моделі пояснення академічної успішності всередині навчання у ЗВО (3 курс): 1) мнемічна рефлексія; 2) розробленість вербальної креативності; 3) оригінальність вербальної креативності; 4) здатність до просторового узагальнення; 5) просторова уява; 6) метамнемічне відтворення.

Статистична значимість цих предикторів знаходиться в діапазоні від  $p < 0,05$  до  $p < 0,01$ .

Таким чином, найбільш надійний розподіл третьокурсників за академічною успішністю може бути здійснений за допомогою діагностики таких якостей особистості, пов'язаних з:

- *мнемічною рефлексією як здатністю усвідомлювати процеси пам'яті;*
- *здатністю деталізувати вербалізовані образи як характеристикою вербальної креативності;*
- *здатністю до створення оригінальних вербальних образів як характеристикою вербальної креативності;*

- здатністю до просторового узагальнення як характеристикою просторового інтелекту;
- просторовою уявою як характеристикою просторового інтелекту;
- метамнемічним відтворенням як характеристикою метапам'яті.

Таблиця 2.4.2

**Змінні, що увійшли до моделі дискримінації типів академічної  
успішності суб'єкта навчально-професійної діяльності всередині  
навчання у ЗВО**

| Показники                                  | Лямбда<br>Уікса | Часткова     | F-<br>виключ | p            | Толер.       | 1-толер.     |
|--------------------------------------------|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Мнемічна обізнаність                       | 0,491           | 0,995        | 0,591        | 0,443        | 0,606        | 0,394        |
| <b>Мнемічна рефлексія</b>                  | <b>0,527</b>    | <b>0,928</b> | <b>9,903</b> | <b>0,002</b> | <b>0,785</b> | <b>0,215</b> |
| <b>Метамнемічне відтворення</b>            | <b>0,502</b>    | <b>0,973</b> | <b>3,548</b> | <b>0,062</b> | <b>0,668</b> | <b>0,332</b> |
| Креативна обізнаність                      | 0,490           | 0,998        | 0,242        | 0,624        | 0,543        | 0,457        |
| Креативна рефлексія                        | 0,497           | 0,984        | 2,110        | 0,149        | 0,572        | 0,428        |
| Субтест 1 "Доповнення<br>речень"           | 0,495           | 0,987        | 1,715        | 0,193        | 0,457        | 0,543        |
| Субтест 2 "Виключення<br>зайвого"          | 0,496           | 0,986        | 1,835        | 0,178        | 0,222        | 0,778        |
| Субтест 3 "Аналогії"                       | 0,490           | 0,998        | 0,241        | 0,625        | 0,503        | 0,497        |
| Субтест 4 "Узагальнення"                   | 0,491           | 0,995        | 0,633        | 0,428        | 0,363        | 0,637        |
| Субтест 5 "Завдання на<br>рахунок"         | 0,496           | 0,985        | 1,974        | 0,162        | 0,199        | 0,801        |
| Субтест 6 "Ряди чисел"                     | 0,491           | 0,995        | 0,597        | 0,441        | 0,259        | 0,741        |
| <b>Субтест 7 "Вибір фігури"</b>            | <b>0,503</b>    | <b>0,972</b> | <b>3,667</b> | <b>0,058</b> | <b>0,826</b> | <b>0,174</b> |
| <b>Субтест 8 "Завдання з<br/>кубиками"</b> | <b>0,513</b>    | <b>0,952</b> | <b>6,428</b> | <b>0,012</b> | <b>0,601</b> | <b>0,399</b> |
| Субтест 9 "Пам'ять"                        | 0,500           | 0,977        | 2,955        | 0,088        | 0,226        | 0,774        |
| Біглисть образної<br>креативності          | 0,489           | 0,999        | 0,069        | 0,793        | 0,452        | 0,548        |
| Оригінальність образної                    | 0,491           | 0,996        | 0,555        | 0,458        | 0,304        | 0,696        |



|                                           |       |       |       |       |       |       |
|-------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| креативності                              |       |       |       |       |       |       |
| Абстрактність<br>образної креативності    | 0,490 | 0,997 | 0,449 | 0,504 | 0,340 | 0,660 |
| Спротив<br>образної креативності          | 0,490 | 0,997 | 0,369 | 0,544 | 0,647 | 0,353 |
| Розробленість<br>образної креативності    | 0,495 | 0,988 | 1,564 | 0,213 | 0,445 | 0,555 |
| Біглисть<br>вербальної креативності       | 0,491 | 0,996 | 0,527 | 0,469 | 0,388 | 0,612 |
| Гнучкість<br>вербальної креативності      | 0,492 | 0,993 | 0,873 | 0,352 | 0,352 | 0,648 |
| Оригінальність вербальної<br>креативності | 0,518 | 0,944 | 7,609 | 0,007 | 0,545 | 0,455 |
| Розробленість вербальної<br>креативності  | 0,518 | 0,943 | 7,710 | 0,006 | 0,669 | 0,331 |

Для кожної з двох груп студентів третього курсу були обчислені класифікаційні рівняння, які можна використовувати в практичній роботі для прогнозування академічної успішності суб'єкта навчально-професійної діяльності. Рівняння містять коефіцієнти при змінних лінійних функцій та вільні члени. Вони мають такий вигляд:

**«Академічна успішність всередині навчання у ЗВО»** = 0,01 Мнемічна рефлексія + 0,39 Розробленість вербальної креативності + 0,73 Оригінальність вербальної креативності + 0,29 Здатність до просторового узагальнення + 0,15 Просторова уява + 2,33 Метамнемічне відтворення – 313,46.

**«Академічна неуспішність всередині навчання у ЗВО»** = -0,10 Мнемічна рефлексія – 0,35 Розробленість вербальної креативності – 0,77 Оригінальність вербальної креативності – 0,27 Здатність до просторового узагальнення – 0,19 Просторова уява – 2,20 Метамнемічне відтворення – 286,91.

Лямбда ( $\lambda$ ) Уїлкса, загальна для всієї моделі, дорівнює 0,449, виділені змінні можна вважати достатньо надійними предикторами дискримінації ( $F=6,81$ ,  $p < 0,0001$ ).

Аналіз  $\lambda$  Уїлкса для окремих предикторів, а також значень часткової  $\lambda$  дає наступний перелік предикторів за ступенем їх значущості та важливості для моделі пояснення академічної успішності наприкінці навчання у ЗВО (3 курс): 1) мнемічна рефлексія; 2) метамнемічним відтворенням; 3) здатність до просторового узагальнення; 4) гнучкістю вербальної креативності; 5) біглістю вербальної креативності.

Статистична значимість цих предикторів знаходиться в діапазоні від  $p < 0,05$  до  $p < 0,0001$ .

Таким чином, найбільш надійний розподіл студентів-магістрів за академічною успішністю може бути здійснений за допомогою діагностики таких якостей особистості, пов'язаних з:

- *мнемічною рефлексією* як здатністю усвідомлювати процеси пам'яті;
- *здатністю до метамнемічного відтворення*;
- *здатністю до просторового узагальнення* як характеристикою просторового інтелекту;
- *біглістю образної креативності*;
- *гнучкістю вербальної креативності*.

Таблиця 2.4.3

**Змінні, що увійшли до моделі дискримінації типів академічної  
успішності суб'єкта навчально-професійної діяльності наприкінці  
навчання у ЗВО**

| Показники                       | Лямбда<br>Уїлкса | Часткова     | F-<br>виключ | p            | Толер.       | 1-<br>толер. |
|---------------------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Мнемічна обізнаність            | 0,451            | 0,996        | 0,52         | 0,473        | 0,507        | 0,493        |
| <b>Мнемічна рефлексія</b>       | <b>0,573</b>     | <b>0,784</b> | <b>35,27</b> | <b>0,000</b> | <b>0,711</b> | <b>0,289</b> |
| <b>Метамнемічне відтворення</b> | <b>0,470</b>     | <b>0,956</b> | <b>5,88</b>  | <b>0,017</b> | <b>0,509</b> | <b>0,491</b> |
| Креативна обізнаність           | 0,456            | 0,986        | 1,79         | 0,184        | 0,485        | 0,515        |

|                                           |              |              |             |              |              |              |
|-------------------------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Креативна рефлексія                       | 0,450        | 0,998        | 0,30        | 0,585        | 0,392        | 0,608        |
| Субтест 1 "Доповнення речень"             | 0,456        | 0,986        | 1,83        | 0,178        | 0,623        | 0,377        |
| Субтест 2 "Виключення зайвого"            | 0,453        | 0,993        | 0,92        | 0,338        | 0,646        | 0,354        |
| Субтест 3 "Аналогії"                      | 0,450        | 0,998        | 0,27        | 0,606        | 0,687        | 0,313        |
| Субтест 4 "Узагальнення"                  | 0,450        | 0,998        | 0,21        | 0,647        | 0,555        | 0,445        |
| Субтест 5 "Завдання на рахунок"           | 0,452        | 0,995        | 0,63        | 0,431        | 0,607        | 0,393        |
| Субтест 6 "Ряди чисел"                    | 0,451        | 0,997        | 0,41        | 0,521        | 0,611        | 0,389        |
| Субтест 7 "Вибір фігури"                  | 0,458        | 0,982        | 2,33        | 0,129        | 0,408        | 0,592        |
| <b>Субтест 8 "Завдання з кубиками"</b>    | <b>0,467</b> | <b>0,963</b> | <b>4,94</b> | <b>0,028</b> | <b>0,502</b> | <b>0,498</b> |
| Субтест 9 "Пам'ять"                       | 0,451        | 0,996        | 0,50        | 0,479        | 0,725        | 0,275        |
| <b>Біглисть образної креативності</b>     | <b>0,465</b> | <b>0,973</b> | <b>3,55</b> | <b>0,050</b> | <b>0,434</b> | <b>0,566</b> |
| Оригінальність образної креативності      | 0,450        | 0,998        | 0,32        | 0,574        | 0,339        | 0,661        |
| Абстрактність назви образної креативності | 0,450        | 0,999        | 0,13        | 0,717        | 0,329        | 0,671        |
| Спротив замкненню образної креативності   | 0,450        | 0,998        | 0,23        | 0,630        | 0,329        | 0,671        |
| Розробленість образної креативності       | 0,458        | 0,981        | 2,42        | 0,122        | 0,262        | 0,738        |
| Біглисть вербальної креативності          | 0,454        | 0,991        | 1,17        | 0,280        | 0,550        | 0,450        |
| <b>Гнучкість вербальної креативності</b>  | <b>0,466</b> | <b>0,976</b> | <b>3,20</b> | <b>0,046</b> | <b>0,404</b> | <b>0,590</b> |
| Оригінальність вербальної креативності    | 0,450        | 0,999        | 0,06        | 0,799        | 0,581        | 0,419        |
| Розробленість вербальної креативності     | 0,458        | 0,980        | 2,59        | 0,110        | 0,526        | 0,474        |

Для кожної з двох груп студентів п'ятого курсу були обчислені класифікаційні рівняння, які можна використовувати в практичній роботі для прогнозування академічної успішності суб'єкта навчально-професійної

діяльності. Рівняння містять коефіцієнти при змінних лінійних функцій та вільні члени. Вони мають такий вигляд:

**«Аказемічна успішність наприкінці навчання у ЗВО»** = 0,20  
Мнемічна рефлексія + 1,93  
Метамнемічне відтворення + 0,25  
Здатність до просторового узагальнення + 0,39  
Гнучкість вербальної креативності + 0,10  
Біглисть вербальної креативності – 230,56.

**«Академічна неуспішність наприкінці навчання у ЗВО»** = -0,40  
Мнемічна рефлексія – 1,67  
Метамнемічне відтворення – 0,22  
Здатність до просторового узагальнення – 0,33  
Гнучкість вербальної креативності – 0,07  
Біглисть вербальної креативності – 208,31.

Отже, сукупність метакогнітивних особливостей, інтелектуальні здібності та креативність виступають предикторами академічної успішності суб'єкта навчально-професійної діяльності.

\*\*\*

У результаті порівняльного аналізу показників образної та вербальної креативності у студентів різних навчальних профілів протягом навчання у ЗВО не було виявлено суттєвої мікровікової динаміки. Значущі відмінності, що носять позитивний характер, були відмічені лише за окремими показниками образної креативності, зокрема: студенти природничого профілю характеризуються позитивною динамікою показника супротиву замиканню образної креативності протягом навчання у виші, студенти мистецького профілю характеризуються зростанням показників образного супротиву замиканню та розробленості образної креативності наприкінці навчання у виші, а студенти гуманітарного профілю навчання відзначаються зростанням показників абстрактності назви образної креативності також наприкінці навчання у ЗВО. Вербальна креативність студентів незалежно від профілю навчання не відзначається суттєвою динамікою, хоча у студентів гуманітарного профілю відмічається зростання показників вербальної гнучкості та оригінальності.

Типологічно-рівневий аналіз образної та вербальної креативності студентів різних курсів показав, що структура креативності ускладнюється з віком. Так, на першому курсу студенти представлені лише трьома рівневими типами як образної, так і вербальної креативності, на третьому курсі образна креативність представлена п'ятьма типами, а вербальна – чотирма, наприкінці навчання у ЗВО існує чотири типи як вербальної, так і образної креативності.

На початку навчання у ЗВО серед студентів домінує високий рівень образної креативності та помірний рівень вербальної креативності. Загалом поєднання високого рівня показників образної креативності та помірного рівня вербальної креативності є найбільш типовим для першокурсників.

Всередині навчання у ЗВО серед студентів найбільш розповсюдженим є помірний рівень вербальної креативності та помірно-високий – невербальної, їх поєднання є також найбільш типовим серед третьокурсників.

Наприкінці навчання у виші студентам найбільш притаманний помірно-високі показники як вербальної, так і невербальної креативності. Поєднання цих двох типів креативності є найбільш типовим для студентів-магістрів.

У результаті дискримінантного аналізу визначено предиктори розподілу студентів на групи академічно успішних та академічно неуспішних на початку, всередині та наприкінці навчання у ЗВО.

На початку навчання у виші академічна успішність студентів пояснюється дією таких предикторів, як здатність давати абстрактну назву образам уяви, гнучкість вербальної креативності як характеристика вербальної креативності, здатність до вербального узагальнення як характеристика вербального інтелекту, здатність до просторового узагальнення як характеристика просторового інтелекту, просторова уява як характеристика просторового інтелекту, креативна обізнаність як характеристика метакреативності.

Виявлено, що найбільш надійний розподіл третьокурсників за академічною успішністю може бути здійснений за допомогою діагностики таких якостей особистості, пов'язаних з: немічною рефлексією як здатністю усвідомлювати процеси пам'яті; здатністю деталізувати вербалізовані образи як характеристикою вербальної креативності; здатністю до створення оригінальних вербальних образів як характеристикою вербальної креативності; здатністю до просторового узагальнення як характеристикою просторового інтелекту; просторовою уявою як характеристикою просторового інтелекту; метамнемічним відтворенням як характеристикою метапам'яті. Отже, на третьому курсу академічна успішність найбільшою мірою залежить від інтеграції інтелекту, креативності та метапам'яті та метакреативності, високий рівень розвитку яких обумовлює високу академічну успішність.

Наприкінці навчання у ЗВО найбільш надійний розподіл студентів-магістрів за академічною успішністю може бути здійснений за допомогою меншого числа предикторів, до яких належать: мнемічна рефлексія як здатність усвідомлювати процеси пам'яті, здатність до метамнемічного відтворення, здатність до просторового узагальнення як характеристика просторового інтелекту, біглисть образної креативності, гнучкість вербальної креативності.

### **Список літератури до другого розділу**

1. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. К.: "Вища школа", 1978. 142 с.
2. Доцевич Т.І. Компетентність суб'єкта педагогічної діяльності: метакогнітивний аспект: монографія. Х.: Вид-во «Діса плюс», 2015. 346 с.
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб., 2003. С. 342-370.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 508 с.
5. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
7. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. 2015. 304 с.
8. Панкратова А.А., Осин Е.Н. Особенности эмоциональной регуляции у представителей русской и азербайджанской культур // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 44—52. doi:10.17759/chr.2018140205
9. Польская Н.А., Разваляева А.Ю. Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 71—93. doi: 10.17759/cpr.2017250406
10. Рассказова Е.И., Леонова А.Б., Плужников И.В. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций // Вестник психологии. Серия 14. Психология. 2011. №4. С. 161-179.
11. Туник Е. Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпритация данных. СПб.: Речь, 2009. 96 с.
12. Яцюк М. В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Causal Dimension Scale II SRQ-A). *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 4. С. 45-47.
13. Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Leiderdorf: DATEK, 2002.
14. Savrasov M. Metacreative abilities: scientific approaches and experimental introspective research methods. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Випуск 61. 2019. С. 203-220.

### **РОЗДІЛ 3. РЕГУЛЯТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ КРЕАТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

#### **3.1 Метакогнітивні регулятори креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.**

Метакогнітивна регуляція виступає як ментальні структури, що здійснюють мимовільну і довільну регуляцію інтелектуальної діяльності [22] і пов'язана зі здатністю суб'єкта пізнавальної діяльності здійснювати моніторинг процесу навчання без зовнішніх стимулів або контролю, і використовувати найбільш релевантні умовам завдання когнітивні [13] та метакогнітивні стратегії, які, у свою чергу, є специфічною послідовністю дій, спрямованих на планування і контроль когнітивних процесів, а також співвіднесення їх результатів з цілями діяльності [8]. Ми виходили з припущення, що метакогнітивні стратегії пізнавальної діяльності як відображення метакогнітивних здатностей суб'єкта мають регулювати його пізнавальну активність, у тому числі творчу. Саме тому доцільним виявляється вивчення ролі мета когнітивних здатностей, зокрема метапам'яті та мета креативності як регуляторів становлення та функціонування параметрів образної та вербальної креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності. У таблиці 3.1.1 показано кореляційні зв'язки між показниками метапам'яті, мета креативності та креативності студентів.

Виявлено низку негативних зв'язків метамнемічної обізнаності з образною креативністю та позитивних – з показниками вербальної креативності. Отже, чим більше суб'єкт обізнаний у мнемічних процесах та властивостях власної пам'яті, тим більше він здатний створювати оригінальні творчі тексти та усні висловлювання, тим більш метафоричним є його вербальне мислення, утім тим меншою мірою він здатний до продукування творчих візуальних образів.



Таблиця 3.1.1

**Кореляції показників креативності та метапам'яті і  
метакреативності суб'єкта навчально-професійної діяльності**

| Показники креативності                    | Показники метакогнітивних регуляторів |                    |                          |                       |                     |
|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|
|                                           | Мнемічна обізнаність                  | Мнемічна рефлексія | Метамнемічне відтворення | Креативна обізнаність | Креативна рефлексія |
| Біглисть образної креативності            | <b>-0,13*</b>                         | 0,02               | -0,09                    | 0,09                  | -0,03               |
| Оригінальність образної креативності      | <b>-0,19**</b>                        | 0,01               | -0,11                    | <b>0,20**</b>         | <b>0,13*</b>        |
| Абстрактність назви образної креативності | <b>-0,27**</b>                        | <b>0,13*</b>       | -0,09                    | 0,11                  | 0,09                |
| Супротив замкненню образної креативності  | -0,05                                 | <b>0,14*</b>       | 0,07                     | <b>0,26**</b>         | <b>0,38**</b>       |
| Розробленість образної креативності       | <b>-0,26**</b>                        | 0,01               | -0,08                    | <b>0,21**</b>         | <b>0,18**</b>       |
| Біглисть вербальної креативності          | -0,02                                 | 0,12               | -0,00                    | 0,08                  | 0,06                |
| Гнучкість вербальної креативності         | <b>0,14*</b>                          | 0,12               | 0,02                     | 0,00                  | <b>0,13*</b>        |
| Оригінальність вербальної креативності    | <b>0,21**</b>                         | <b>0,28**</b>      | 0,00                     | <b>0,25**</b>         | <b>0,28**</b>       |
| Розробленість вербальної креативності     | <b>0,18**</b>                         | <b>0,25**</b>      | <b>0,19*</b>             | 0,06                  | <b>0,25**</b>       |

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$ , \*\*\*  $p < 0,0001$

Мнемічна рефлексія, яка виявляється у диференційованості самооцінки пам'яті, тобто схильності та здатності до деталізації в характеристиці власної

пам'яті, адекватності самооцінки пам'яті, тобто прогностичності функції стосовно результатів власного запам'ятовування, прояві рефлексивних функцій у реалізації процесів пам'яті, за рахунок яких здійснюється їх моніторинг-контроль, пов'язана як з образною креативністю (параметрами абстрактності назви, який по суті відображає і вербальну креативність, та супротиву замиканню як здатності не повторюватись, гнучкості уяви), так і з вербальною креативністю (параметрами оригінальності та розробленості).

Метамнемічне відтворення як вибіркковість довільного та мимовільного запам'ятовування позитивно пов'язана зі здатністю ретельно розроблювати продукти вербальної уяви, тобто продукувати різноманітні метафорично насичені асоціації і тексти.

Показники креативної обізнаності пов'язані здебільшого з параметрами образної креативності, а саме із оригінальністю, супротивом замиканню та розробленістю образів художньої уяви. Здатність створювати неповторні та деталізовані візуальні образи властива студентам, які обізнані у власних творчих здібностях та шляхах саморозвитку креативності.

Креативна рефлексія як здатність усвідомлювати власні творчі процеси однаково міцно пов'язана як із образною, так і невербальною креативністю. Вміння регулювати творчий процес властива високо креативним студентам.

На рисунку 3.1.1 показано особливості прояву мнемічної обізнаності суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання.

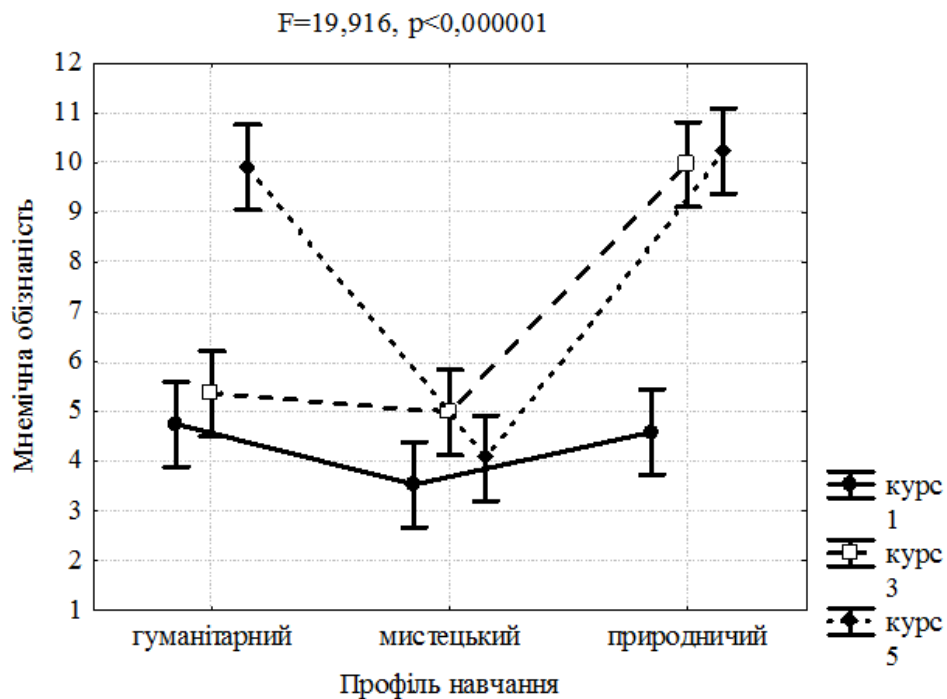


Рис. 3.1.1 Метамнемічна обізнаність суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

Обізнаність про власні мнемічні процеси і здібності, а також про пам'ять загалом відрізняються в залежності від профілю навчання та курсу навчання. На початку навчання у ЗВО студенти гуманітарного та природничого профілів мають найвищі показники обізнаності про пам'ять, так саме як і третьокурсники природничих спеціальностей. Можна достовірно стверджувати, що студенти мистецького профілю виявляють найнижчу обізнаність про пам'ять незалежно від курсу навчання. Мнемічна обізнаність першокурсників значно нижча, ніж у студентів третього та п'ятого курсів навчання у виші.

На рис. 3.1.2 показано особливості прояву мнемічної рефлексії суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання.

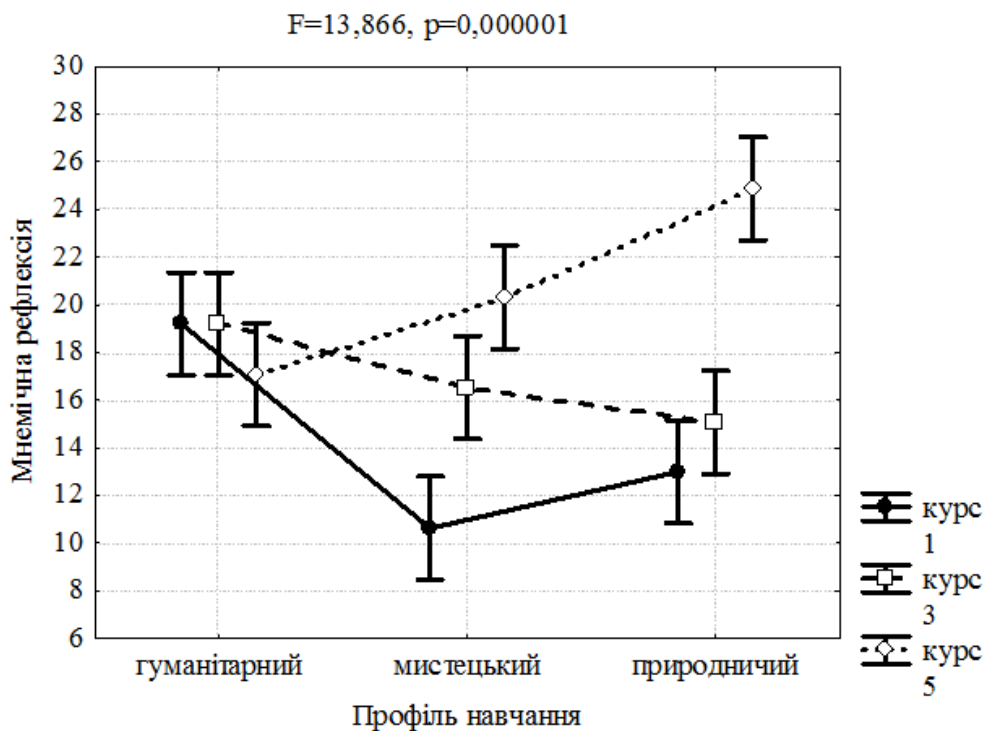


Рис. 3.1.2 Мнемічна рефлексія суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

Здатність до рефлексії мнемічних процесів відрізняється в залежності від профілю навчання та курсу навчання. Так, студенти природничих спеціальностей наприкінці навчання у ЗВО мають найбільш виражені здатності до усвідомленого запам'ятовування та володіють навичками саморегуляції пам'яті краще за інших студентів. Здобувачі мистецького профілю гірше за інших використовують метамнемічні навички та здатності на початку навчання у ЗВО.

На рис. 3.1.3 показано особливості прояву метамнемічного відтворення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання.

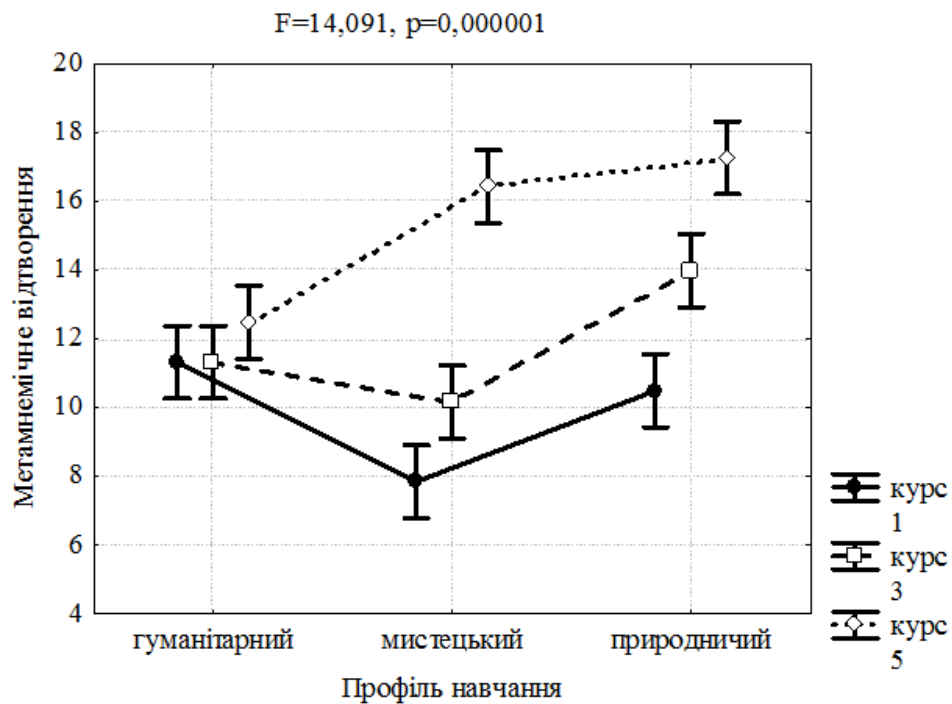


Рис. 3.1.3 Метамнемічне відтворення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

Вибірковість мнемічного відтворення відрізняється в залежності від профілю навчання та курсу навчання. Здатність до метамнемічного відтворення як мета когнітивний регулятор пізнавальної діяльності більшою мірою характеризує студентів природничих спеціальностей починаючи з другої половини навчання у ЗВО. Здобувачі мистецького профілю оволодівають здатністю до метамнемічного відтворення наприкінці навчання у виші. Загалом першокурсників поступають старшим студентам за рівнем здатності до метамнемічного відтворення.

На рис. 3.1.4 показано особливості прояву креативної обізнаності суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання.

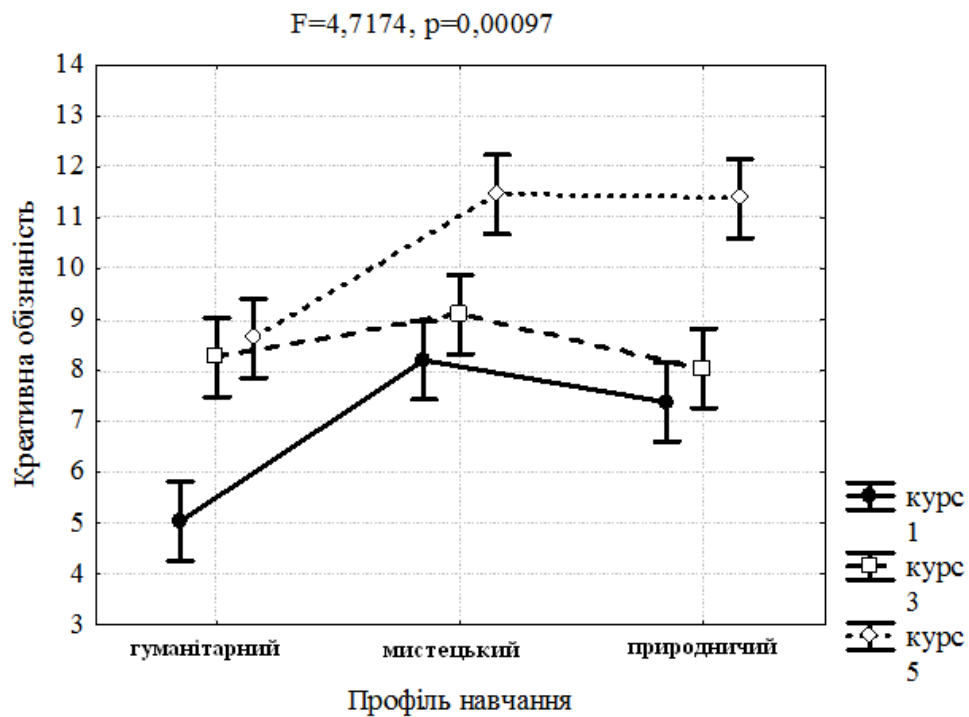


Рис. 3.1.4 Креативна обізнаність суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

Креативна обізнаність відрізняється в залежності від профілю навчання та курсу навчання. Здобувачі мистецького та природничого профілів навчання на п'ятому курсі випереджають усіх інших за цією здатністю. Студенти гуманітарного профілю на початку навчання у виші мають найгірші показники креативної обізнаності. Отже, так само як для більшості параметрів метапам'яті, для розвитку креативної обізнаності вагомим чинником є фактор досвіду навчально-професійної діяльності, адже міра включеності до навчання у ЗВО позитивно позначається на формуванні обізнаності про власні творчі здібності.

На рис. 3.1.5 показано особливості прояву креативної рефлексії суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання.

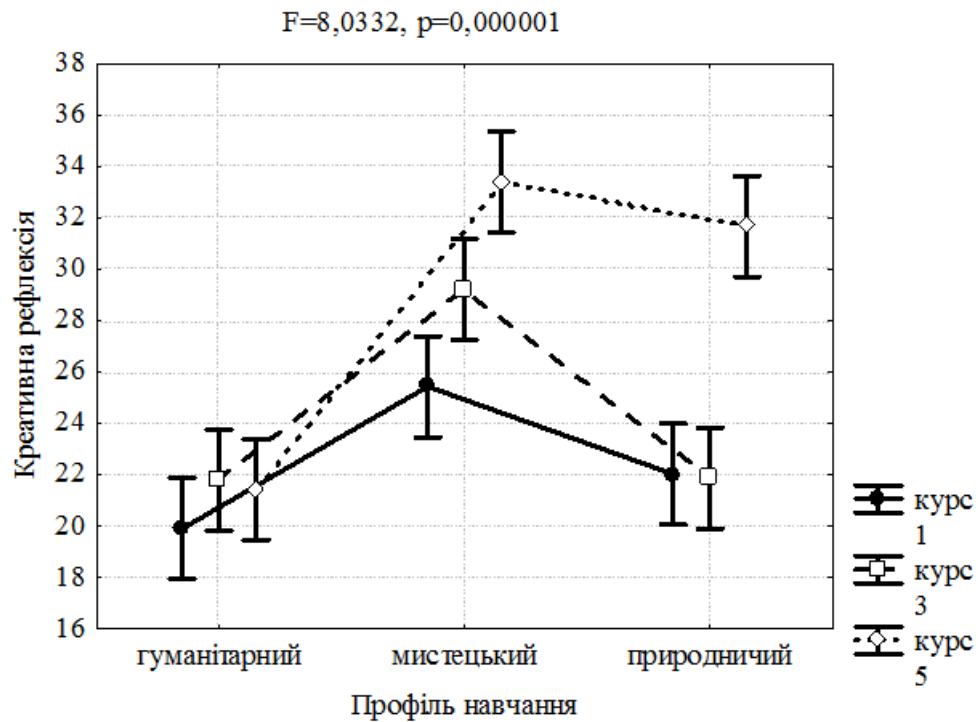


Рис. 3.1.5 Креативна рефлексія суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

Так само як щодо інших метакогнітивних параметрів, для креативної обізнаності справедливим є така закономірність: по-перше, досвід навчання у ЗВО позитивно позначається на розвитку усвідомленості власного творчого процесу, по-друге, студенти природничого та гуманітарного профілю наприкінці навчання повною мірою оволодівають здатностями до саморегуляції творчого процесу.

Розглянемо особливості метакогнітивних якостей та здатностей в залежності від профілю навчання та типів образної та вербальної креативності на кожному курсу окремо, починаючи з початку та до кінця навчання у ЗВО та враховуючи профілі навчання (рис. 4.1.6 - ).

Визначено, що тип креативності пов'язаний із мнемічною рефлексією. Так, здобувачі на початку навчання у ЗВО за умови високого рівня образної креативності (належність до групи за кластером ОК 1) та високого рівня вербальної креативності (належність до групи за кластером ОК 3) мають

найбільш виражену здатність до мета когнітивної саморегуляції пам'яті (рис. 3.1. 6).

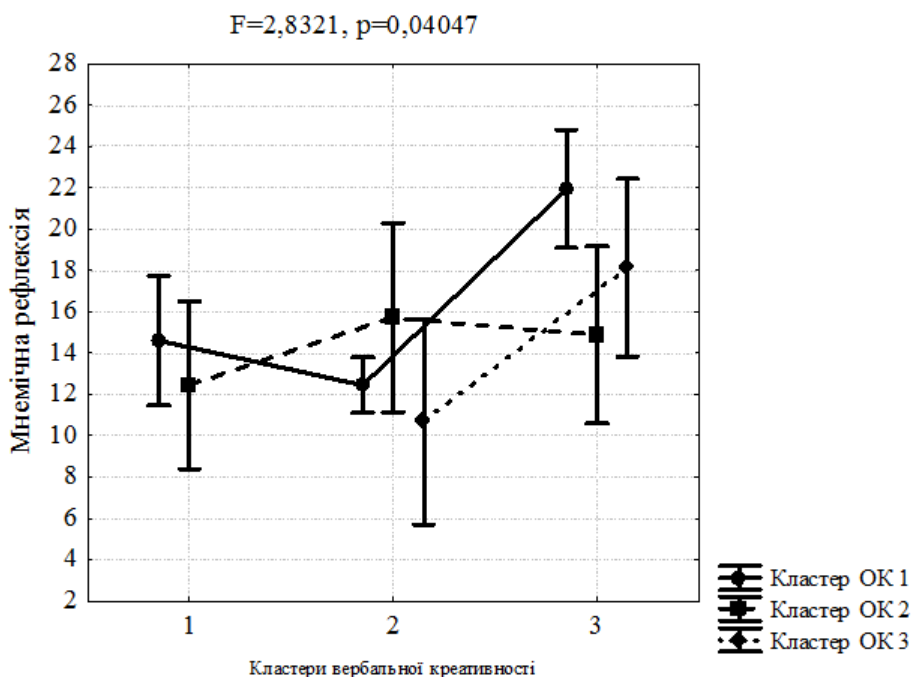


Рис. 3.1.6 Мнемічна рефлексія суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (1 курс).

Здобувачі природничого та мистецького профілів навчання з достатньо високим рівнем вербальної креативності (група за другим кластером вербальної креативності) мають найвищі показники креативної рефлексії. Здобувачі гуманітарного профілю, у свою чергу, лише за умови високого рівня вербальної креативності (група за третім кластером) виявляють найбільшу креативну рефлексивність. Низький рівень вербальної креативності у студентів гуманітарного профілю передбачає найнижчий рівень креативної рефлексивності. Отже, студенти гуманітарних спеціальностей більш чутливі до співвідношення рівнів вербальної креативності та креативної рефлексії, яке має прямий характер: чим вище креативна рефлексія, тим вищим є вербальна креативність і навпаки. Звісно такі результати є цілком очевидними: здатність до продукування творчих метафорично насичених текстів є професійно важливою якістю студентів-



гуманітаріїв, натомість для студентів інших спеціальностей вона може і не мати такого значення. Креативна рефлексія як найбільш вагомий фактор розвитку креативності загалом виступає для студентів гуманітарних спеціальностей важливим регулятивним чинником розвитку професійно значущої якості - вербальної креативності.

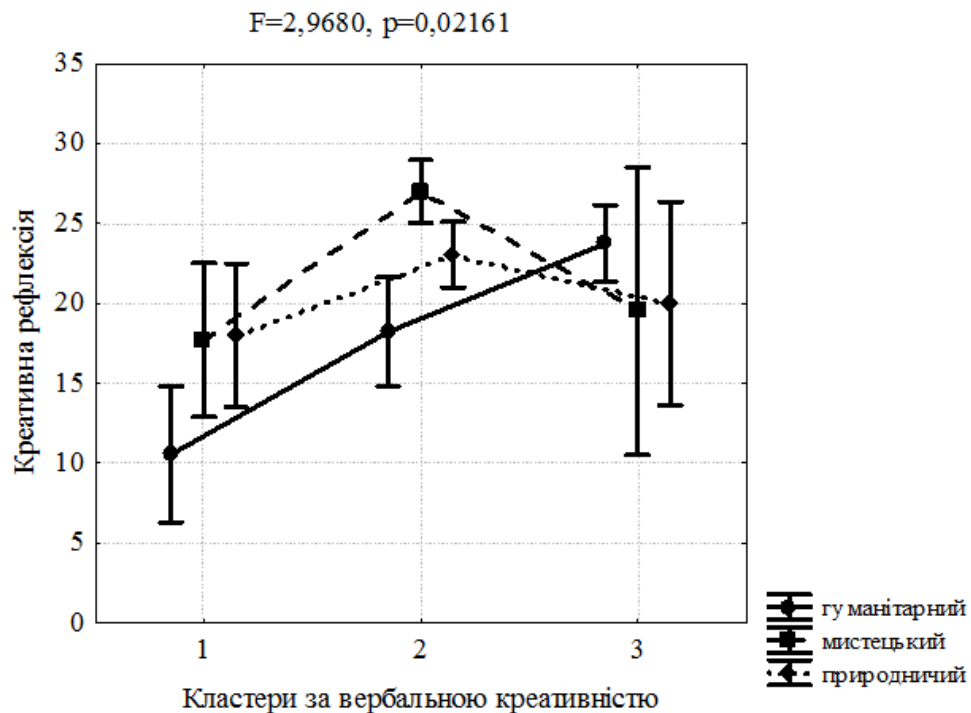


Рис. 3.1.7 Креативна рефлексія суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (1 курс).

На третьому курсу навчання також встановлено низку закономірностей розвитку креативності та її зв'язку із мета когнітивними якостями та здатностями. Так, виходячи з рис. 3.1.8 видно, що найвищий рівень розвитку образної креативності (у здобувачів за групою кластеру ОК 3) передбачає найвищий рівень розвитку мнемічної обізнаності. Отже, поінформованість у шляхах і засобах швидшого та якіснішого запам'ятовування матеріалу властива студентам з високим рівнем образної креативності. Ці результати досить очікувані, адже вміння швидко та оригінально створювати візуальні образи може бути у нагоді при запам'ятовуванні матеріалу різного роду

(текстового, цифрового тощо), як це відбувається у класичному експерименті з піктограмами.

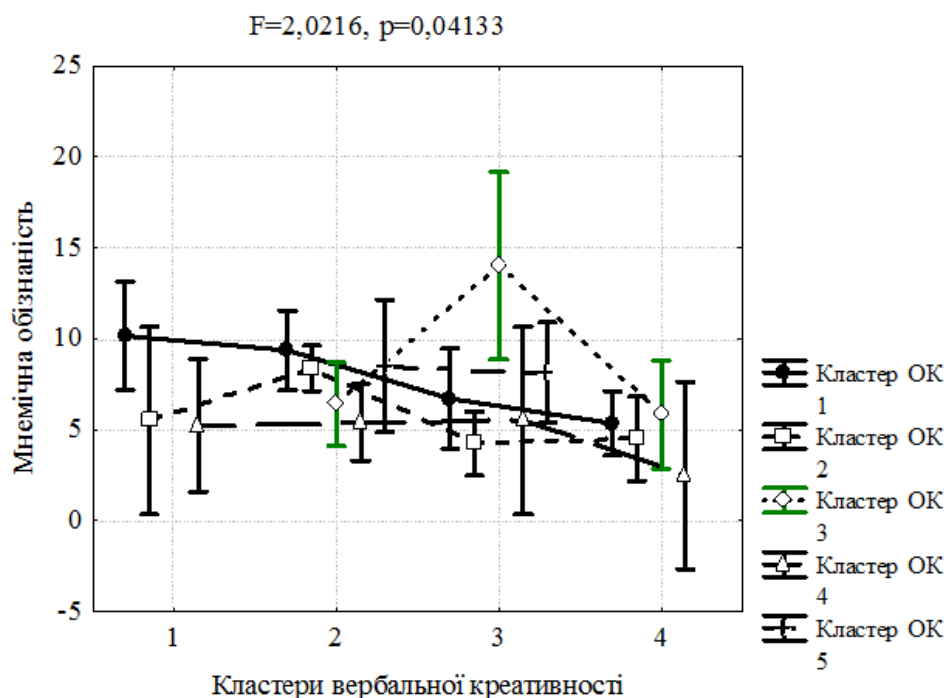


Рис. 3.1.8 Мнемічна обізнаність суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (3 курс).

Мнемічна обізнаність залежить не тільки від типу образної креативності, а й від профілю навчання суб'єкта. Визначено позитивний вплив високої образної креативності (група за кластером ОК 3) та належності до природничого профілю навчання на мнемічну обізнаність, з іншого боку висока мнемічна обізнаність виступає і як регулятор у розвитку образної креативності у студентів природничих фахів (рис. 3.1.9). Зазначена закономірність стосується студентів третього курсу.

За умови зниження показників образної біглості на тлі достатньо високої образної креативності загалом у студентів природничого фаху на третьому курсі наявні найвищі показники мнемічної обізнаності (рис. 3.1.10).

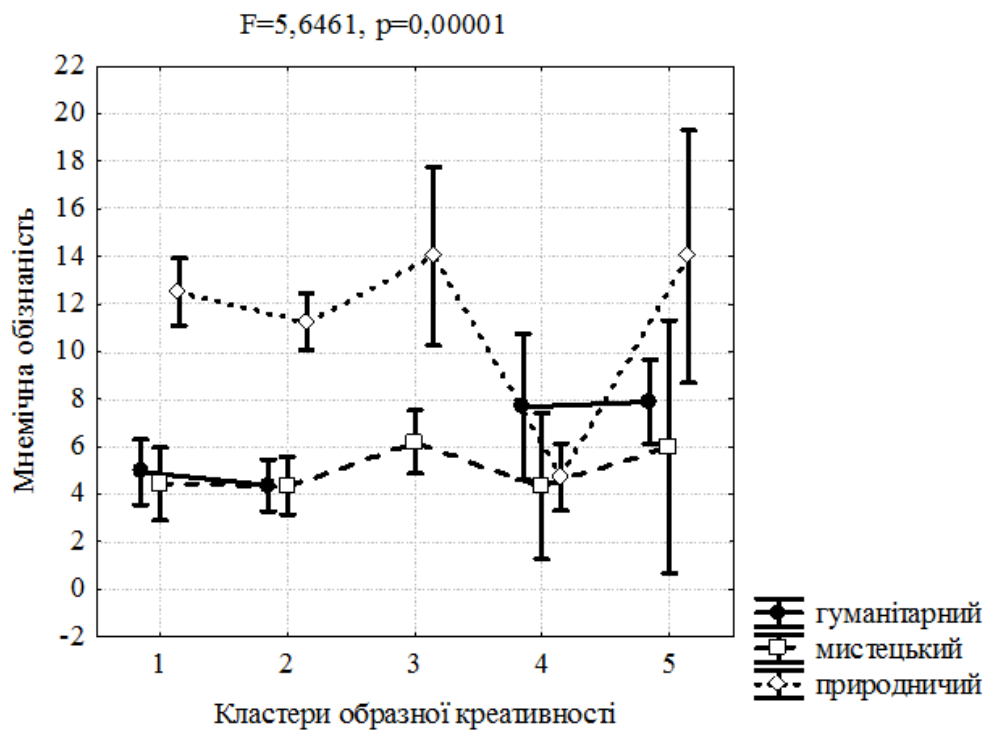


Рис. 3.1.9 Мнемічна обізнаність суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання (3 курс).

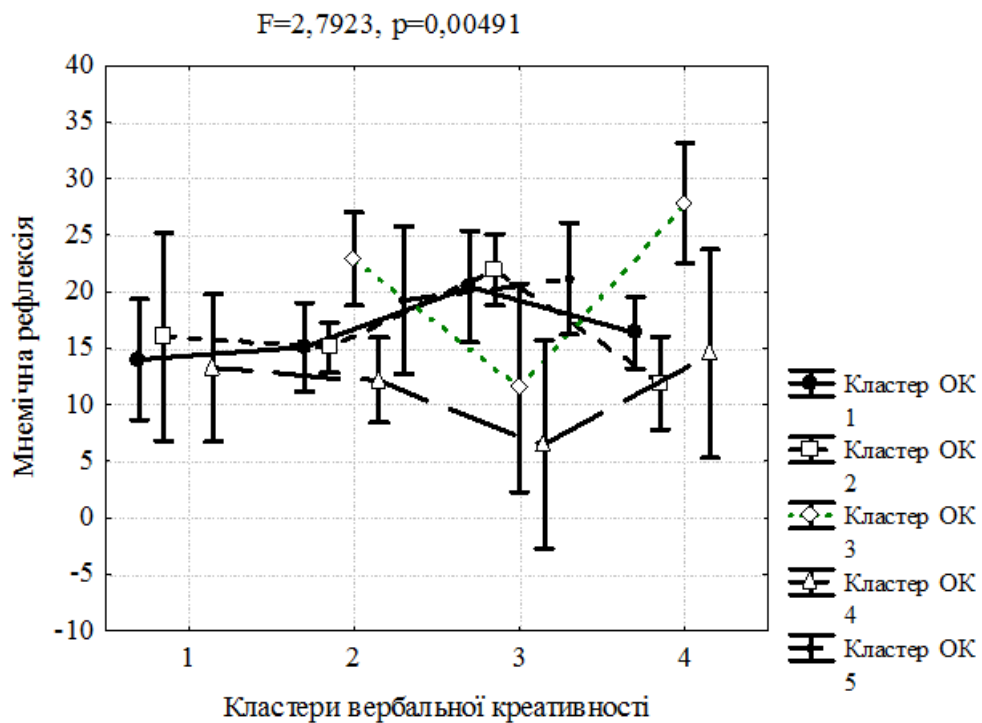


Рис. 3.1.10 Мнемічна рефлексія суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (3 курс).

У студентів третього курсу мистецького профілю навчання із високим рівнем образної креативності (група за кластером ОК 3) встановлено найвищі показники мнемічної рефлексії (рис. 3.1.11).

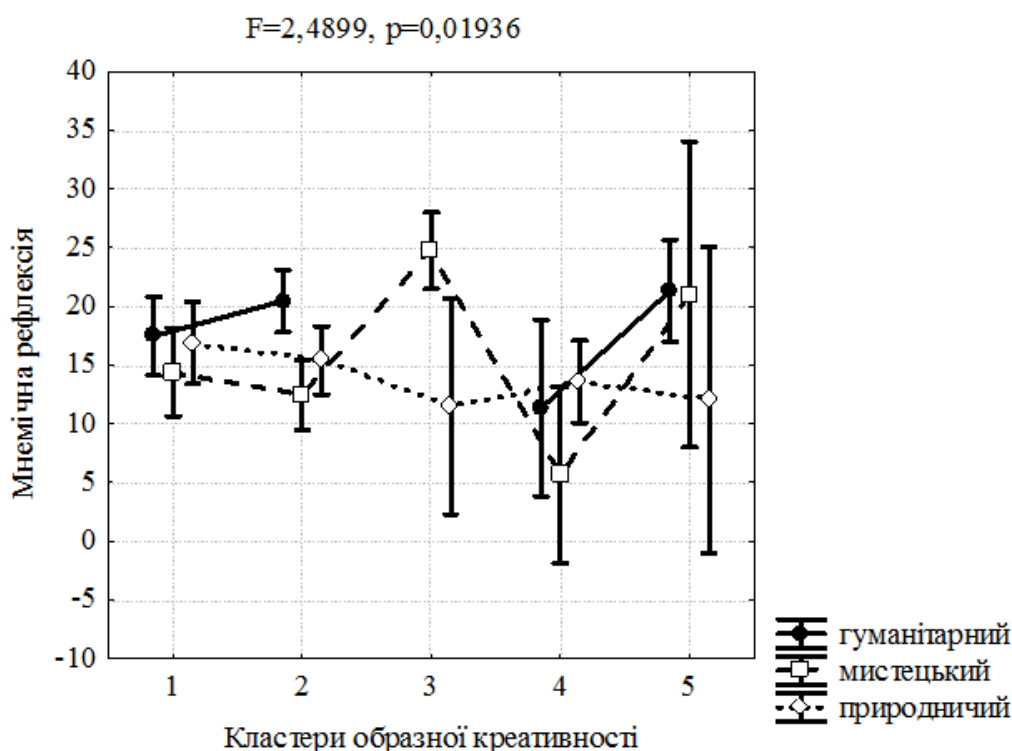


Рис. 3.1.11 Мнемічна рефлексія суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання (3 курс).

Найвищий рівень вербальної креативності (третій кластер за вербальною креативністю) разом із достатньо високим рівнем образної креативності (другий кластер за образною креативністю) обумовлюють найвищі показники здатності до метамнемічного відтворення (рис. 4.1.12). Загалом тип образної креативності має більшу значущість для актуалізації метамнемічного відтворення, ніж тип вербальної креативності.

Високий рівень образної креативності (кластер ОК 3) має вагоме значення у функціонуванні креативної обізнаності, яка у цієї групи студентів є найвищою. У студентів з високою здатністю до абстрактності назви

візуальних образів уяви (група за кластером ОК 5) також встановлено високі показники креативної обізнаності (рис. 3.1.13).

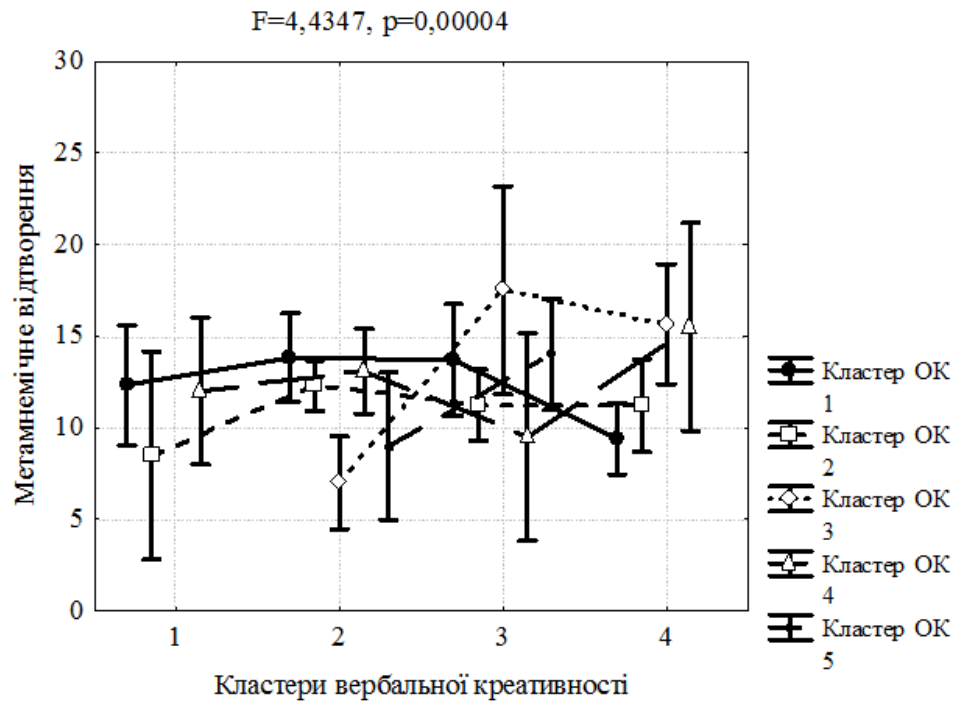


Рис. 3.1.12 Метамнемічне відтворення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (3 курс).

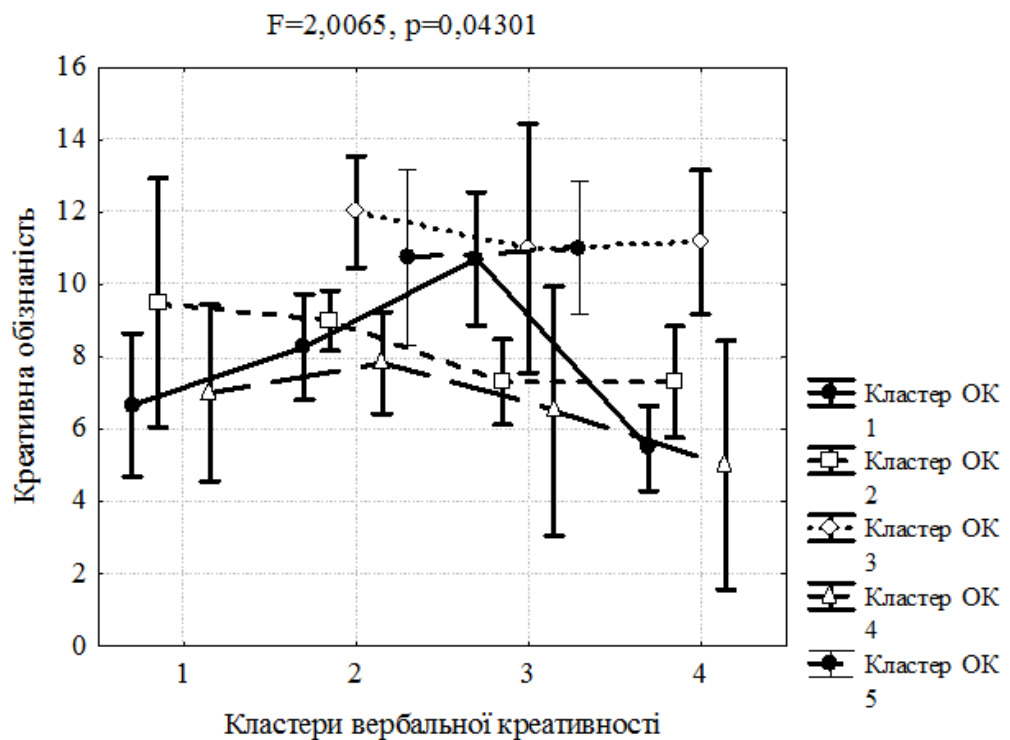


Рис. 3.1.13 Креативна обізнаність суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (3 курс).

З рис. 3.1.14 видно, що здобувачі мистецького профілю наприкінці навчання у виші з низьким рівнем образної креативності характеризуються найнижчим рівнем здатності до метамнемічного відтворення. Незалежно від кластерного профілю образної креативності студенти природничого фаху мають найвищий рівень здатності до метамнемічного відтворення.

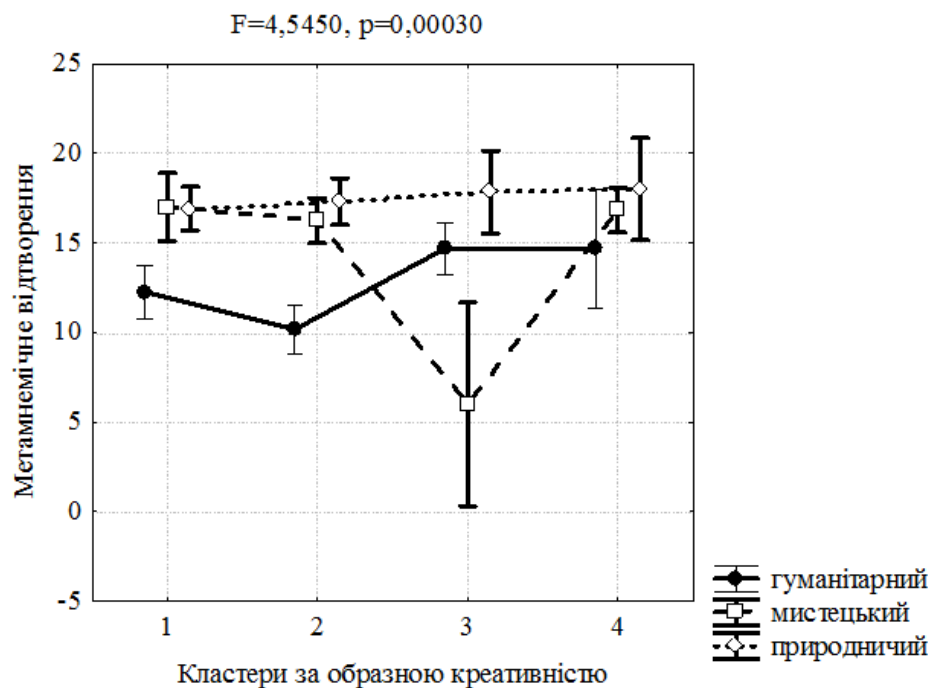


Рис. 3.1.14 Метамнемічне відтворення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

З рис. 3.1.15 видно, що здобувачі мистецького профілю наприкінці навчання у виші з низьким рівнем образної креативності характеризуються найнижчим рівнем креативної обізнаності. Незалежно від кластерного профілю образної креативності студенти природничого фаху мають найвищий рівень креативної обізнаності. Студенти гуманітарного профілю з низьким рівнем образної креативності навпаки характеризуються більш високим рівнем креативної обізнаності.

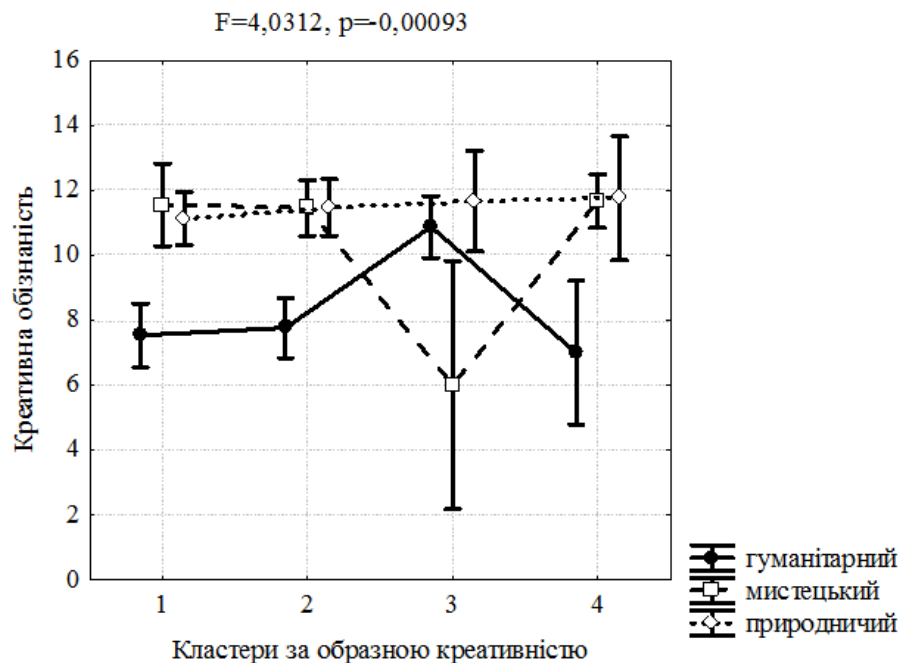


Рис. 3.1.15 Креативна обізнаність суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

Здобувачі гуманітарного профілю мають нижчі показники креативної рефлексії, причому ті з них, які мають нижчий рівень образної креативності (група за кластером ОК3) характеризуються нижчим рівнем креативної рефлексії наприкінці навчання у виші. Отже, чим нижчою є образна креативність, тим більшою виявляється схильність рефлексувати з приводу творчих здібностей саме у студентів гуманітарного профілю, які відносяться до професій «людина – людина» та «людина – знак» (у нашому дослідженні це переважно студенти-психологи та студенти-філологи), для яких більш релевантними є вербальні здібності, зокрема вербальна креативність (рис. 3.1.16).

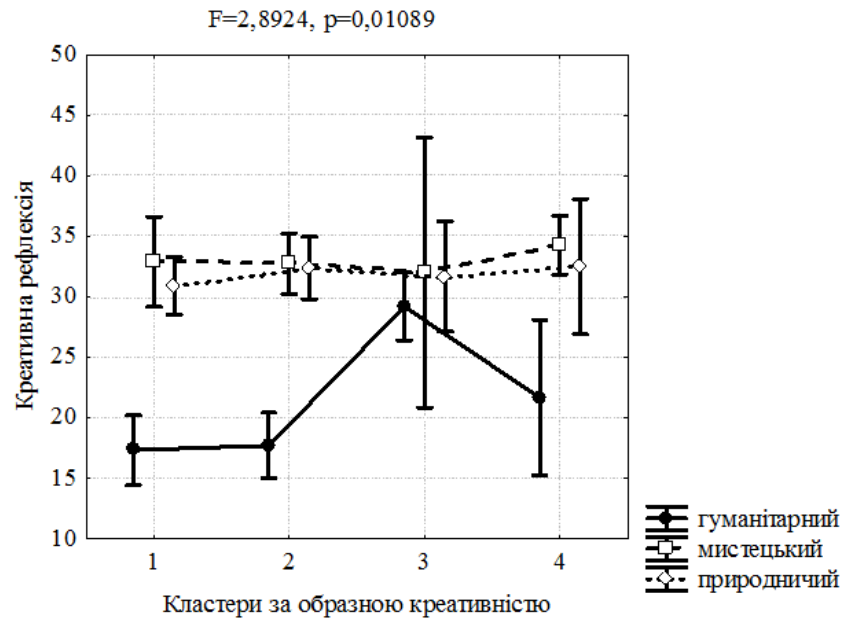


Рис. 3.1.16 Креативна рефлексія суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

У таблиці 3.1.17 видно залежність мнемічної обізнаності у студентів різних профілів навчання від типу вербальної креативності наприкінці навчання у ЗВО.

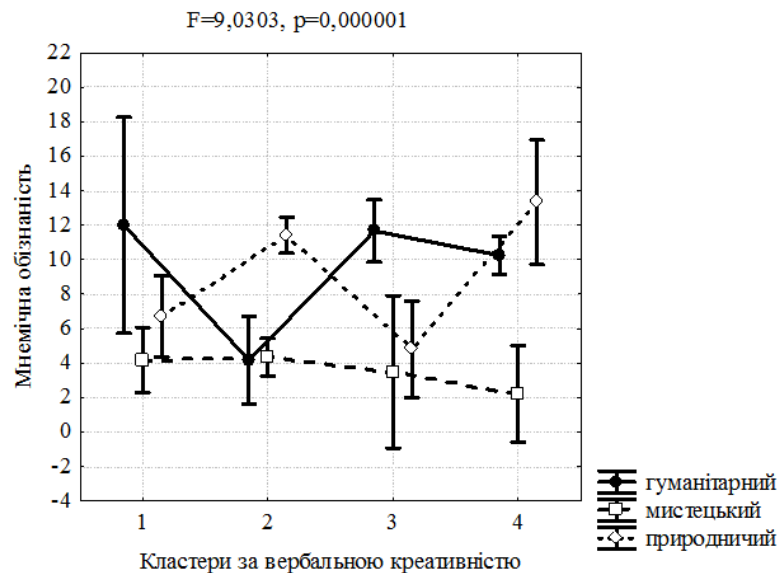


Рис. 3.1.17 Метамнемічна обізнаність суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).



У здобувачів природничого профілю навчання з помірним рівнем вербальної креативності (другий кластер) та високим рівнем вербальної біглості (четвертий кластер) показники мнемічної обізнаності є вищими. У здобувачів мистецького профілю із зниженими показниками вербальної біглості (третій кластер) показники мнемічної обізнаності є найнижчими по вибірці. Така ж сама тенденція спостерігається і для показників мнемічної рефлексії (рис. 3.1.18).

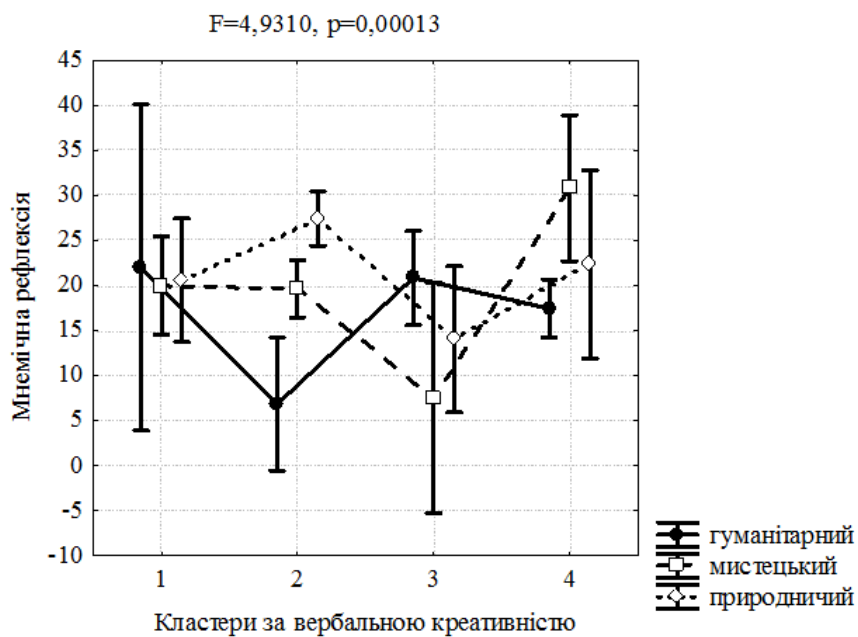


Рис. 3.1.18 Мнемічна рефлексія суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

Креативна обізнаність є найнижчою у студентів гуманітарного профілю з помірним рівнем вербальної креативності (група досліджуваних за другим кластером). В іншому, креативна обізнаність не залежить від типу вербальної креативності та профілю навчання здобувачів.

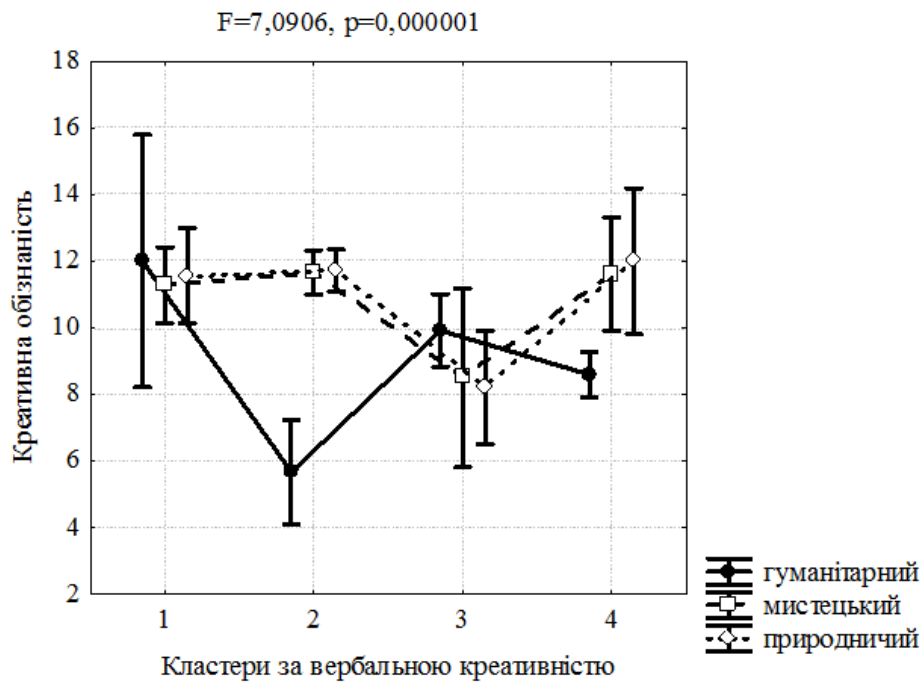


Рис. 3.1.19 Креативна обізнаність суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

Креативна обізнаність є найнижчою у студентів гуманітарного профілю з помірним рівнем вербальної креативності (група досліджуваних за другим кластером). Загалом креативна обізнаність більшою мірою залежить від профілю навчання здобувачів, адже в цілому у студентів мистецького профілю вона є вищою наприкінці навчання у ЗВО.

Отже, в метакогнітивні особливості пізнавальної діяльності мають свою специфіку в залежності від трьох факторів: етапу навчання у ЗВО, типу вербальної та невербальної креативності та їх співвідношення, а також від профілю навчання.

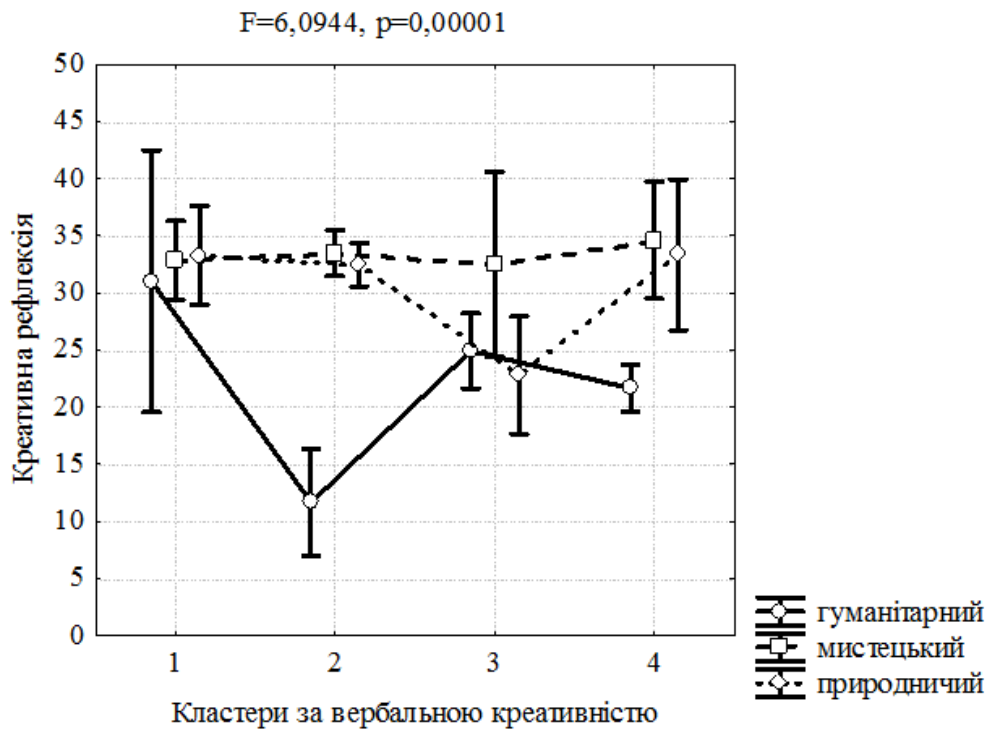


Рис. 3.1.20 Креативна рефлексія суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

Отже, мета когнітивні особливості суб'єкта навчально-професійної діяльності пов'язані із рівнем розвитку його вербальної та образної креативності. Існує відповідність між типами креативності, профілем та курсом навчання та рівнем розвитку метапам'яті та мета креативності студентів. Такі обставини дають підстави подальшої перевірки гіпотези про роль метакогнітивних процесів студентів у процесі становлення їх креативності.

### 3.2. Мотиваційні регулятори креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Мотиваційна сфера особистості суб'єкта навчально-професійної діяльності представлена власне мотивами навчання у вищій школі, які так

само як і для суб'єкта навчальної діяльності представлені групами внутрішніх та зовнішніх мотивів, та іншими функціональними мотивами діяльності, зокрема досягнення успіху [14]. Отже, у контексті мотиваційної регуляції становлення креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності доцільно розглядати як мотивацію навчання у виші загалом, так і потребу у досягненні успіху як інтегральне мотиваційне утворення, що обумовлює продуктивність будь-якої діяльності. Евристично плідним також виявляється розгляд мотивів-регуляторів навчально-професійної діяльності з позицій теорії само детермінації Р. Райана – Д. Десі [23], в якій зовнішня мотивація представлена такими типами регуляції активності: екстернальна (зовнішня), інтроектвана (мотивація уникнення почуття провини та сорому), ідентифікована (мотивація діяльності через усвідомлення її важливості та цінності) та інтегрована регуляція (сукупний вплив перерахованих мотивів).

У таблиці 3.2.1 показано зв'язки між показниками креативності та мотиваційними особливостями суб'єкта навчально-професійної діяльності. Визначено, що потреба у досягненні позитивно пов'язана з показниками образної креативності і негативно – з показниками вербальної креативності. Отже, націленість на успіх, прагнення бути кращим за інших за результатами конкретної діяльності властиві студентам, які здатні швидко та деталізовано розробляти візуальні образи уяви. У той же час здатність створювати метафоричні тексти і висловлювання властива тим студентам, які відмовляються від тих ситуацій, де вони мають переконувати усіх у своїй першості, бути результативним, продуктивним та успішним.

Мотивація навчання у виші позитивно пов'язана з показниками образної креативності як здатності постійно створювати нові оригінальні візуальні образи, а також з показниками вербальної гнучкості, оригінальності та розробленості. Отже, націленість на отримання вищої освіти, прагнення вчитись, отримувати знання, оволодівати професійною компетентністю властиве студентам, які виявляють високу міру вербальної креативності як

здатності створювати оригінальні неповторні тексти, віддалені асоціації, неповторні поєднання слів у речення і віршові тексти.

Таблиця 3.2.1

**Кореляції показників креативності та мотиваційних особливостей навчання у ЗВО суб'єкта навчально-професійної діяльності**

| Показники креативності                    | Показники мотивації навчання |                          |                                    |                                         |                                       |                                   |
|-------------------------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
|                                           | Потреба у досягненні         | Мотивація навчання у ЗВО | Внутрішня академічна саморегуляція | Ідентифікована академічна саморегуляція | Інтроєкована академічна саморегуляція | Зовнішня академічна саморегуляція |
| Біглисть образної креативності            | <b>0,16**</b>                | -0,06                    | 0,11                               | <b>0,22***</b>                          | <b>-0,27***</b>                       | -0,02                             |
| Оригінальність образної креативності      | <b>0,15*</b>                 | 0,05                     | <b>0,14**</b>                      | <b>0,21***</b>                          | <b>-0,29***</b>                       | -0,06                             |
| Абстрактність назви образної креативності | -0,05                        | 0,02                     | <b>0,18**</b>                      | 0,04                                    | <b>-0,20***</b>                       | -0,01                             |
| Спротив замкненню образної креативності   | 0,04                         | <b>0,13*</b>             | <b>0,18**</b>                      | <b>0,27***</b>                          | <b>-0,34***</b>                       | -0,10                             |
| Розробленість образної креативності       | <b>0,18**</b>                | 0,05                     | 0,11                               | <b>0,15**</b>                           | <b>-0,25***</b>                       | -0,02                             |
| Біглисть вербальної креативності          | -0,10                        | 0,03                     | <b>0,21***</b>                     | <b>0,29***</b>                          | <b>-0,31***</b>                       | -0,00                             |
| Гнучкість вербальної креативності         | <b>-0,17**</b>               | <b>0,14*</b>             | <b>0,12*</b>                       | 0,09                                    | <b>-0,16**</b>                        | 0,02                              |
| Оригінальність вербальної креативності    | <b>-0,12*</b>                | <b>0,18**</b>            | <b>0,22***</b>                     | 0,11                                    | <b>-0,12*</b>                         | -0,08                             |
| Розробленість вербальної креативності     | <b>-0,15*</b>                | <b>0,30**</b><br>*       | <b>0,12*</b>                       | <b>0,16**</b>                           | -0,11                                 | -0,07                             |

\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,001$ , \*\*\*  $p < 0,0001$

Внутрішня академічна саморегуляція як інтерес до навчання та процесу оволодіння професійними знаннями у вищій школі, що виступає керівним принципом навчання у вищій школі, пов'язана з майже усіма параметрами креативності, крім швидкості. Отже, креативність загалом (як вербальна, так і невербальна) властива студентам, які виявляють інтерес до навчання у вищій школі.

Ідентифікована форма зовнішньої академічної регуляції властива студентам з високими показниками як вербальної, так і образної креативності. Прагнення ідентифікувати себе з суб'єктом майбутньої професії, усвідомленість власного вибору даної навчально-професійної діяльності, прийняття зовнішніх цілей і цінностей, що раніше регулювали її здійснення, ідентифікуючи з ними, пов'язані з образною та вербальною креативністю у студентів. За допомогою процесу ідентифікації студент сприймає регуляцію як свою власну, при цьому знімається дихотомія контролюючий-контрольований, яка була присутня на попередніх рівнях академічної регуляції, коли домінуючу роль у контролі за діяльністю мали батьки та учителі. Суб'єкт навчально-професійної діяльності починає сам вважати важливою поведінку, яку він колись здійснював під впливом зовнішньої регуляції, і цей процес відбувається швидше і легше у високо креативних студентів.

Інтросктована регуляція цілком негативно пов'язана із показниками креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності. Чим нижче рівень креативності, тим частіше поведінка суб'єкта регулюється частково засвоєними правилами або вимогами, які спонукають його діяти певним чином. За допомогою інтродекції студент встановлює внутрішнє уявлення оцінки поведінки, яке раніше давалося йому ззовні (батьками) у формі схвалення або несхвалення. Він виконує діяльність під впливом внутрішніх причин, які тим не менше мають контролюючу міжособистісну природу. У зв'язку з цим цей рівень асоціюється з почуттями провини, сорому і / або

тривоги, коли індивід зазнає невдачі і, навпаки, з гордістю за свої дії, коли йому вдається виконати намічене. Отже, відчуття сорому і провини, які є постійними супутниками інтроєктовано-регульованих студентів суперечать проявам креативності. Високий рівень креативності, у свою чергу, стоїть на заваді актуалізації інтроєктованих мотивів навчання.

Жодних кореляцій між креативністю та зовнішньої мотивацією навчання у вищій школі встановлено не було.

На рис. 3.2.1 показано відмінності у прояві мотивації навчання у ЗВО у студентів в залежності від курсу та профілю навчання. Виявлено, що студенти гуманітарного та мистецького профілів на статистично вищому рівні виявляють вмотивованість на навчання у ЗВО, ніж студенти природничого профілю. Утім ця закономірність справедлива лише наприкінці навчання у виші.

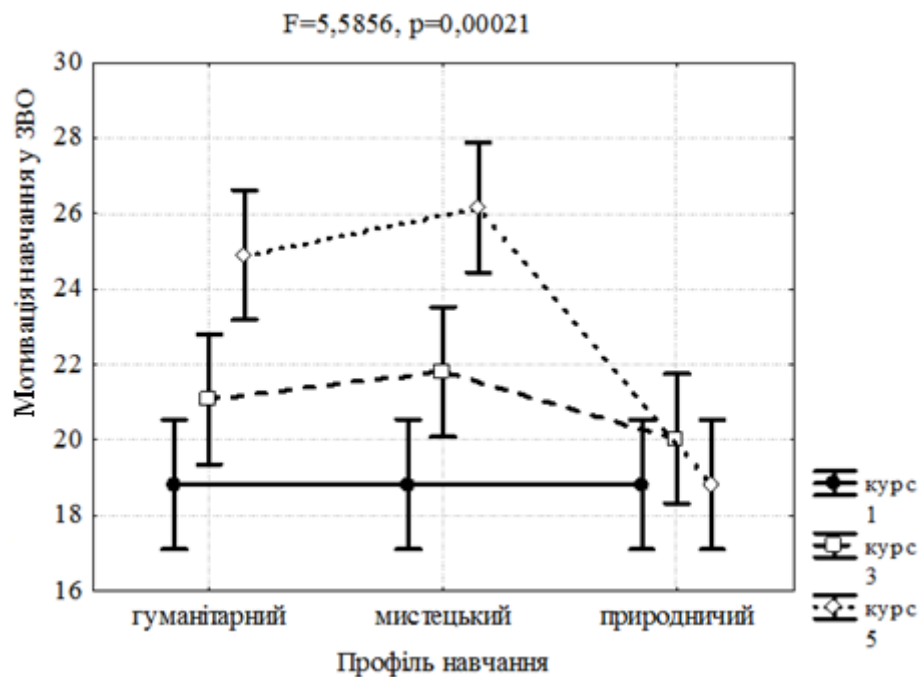


Рис. 3.2.1. Мотивація навчання у ЗВО суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання.

Виявлено відмінності у прояві потреби у досягненні у студентів в залежності від типу образної креативності та профілю навчання (рис. 4.2.2). Так, студенти мистецького та природничого напрямків підготовки на першому курсі навчання за умови високої здатності до абстрагування у створенні образів візуальної уяви (група студентів за третім кластером) виявляють вищу потребу у досягненні, у той час як першокурсники гуманітарного профілю з вираженою здатністю до абстрагування та узагальнення виявляють найнижчий рівень потреби у досягненні успіху.

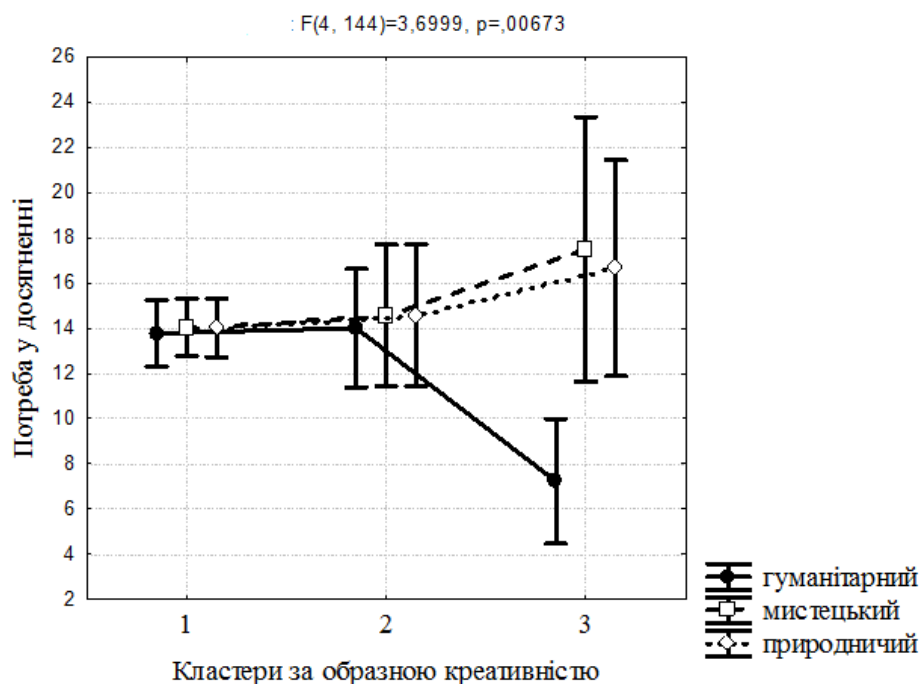


Рис. 3.2.2. Потреба у досягненні суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (1 курс).

На рис. 3.2.3 показано відмінності у показниках потреби у досягненні третьокурсників. Встановлено, що у студентів природничого профілю з найвищим рівнем вербальної креативності виявляється найвищий рівень потреби у досягненні. Доречи їм також властиві і найвищі показники вмотивованості на навчання у виші (рис. 3.2.4).



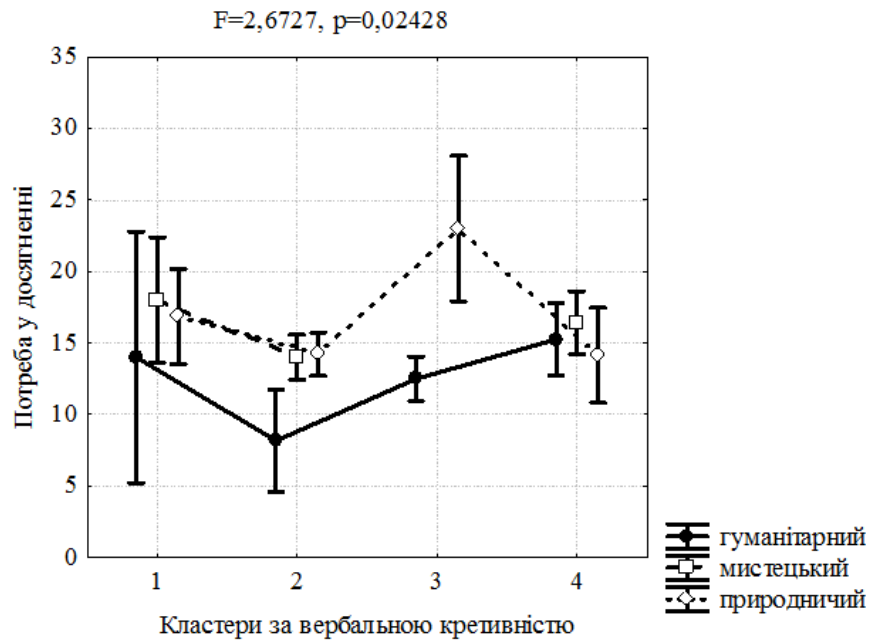


Рис. 3.2.3. Потреба у досягненні суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (3 курс).

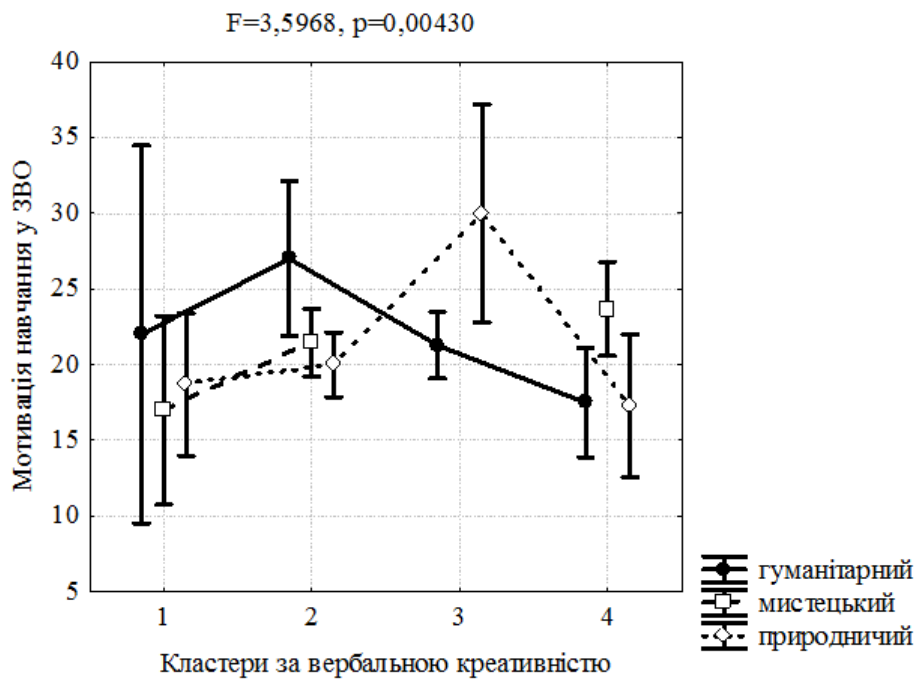
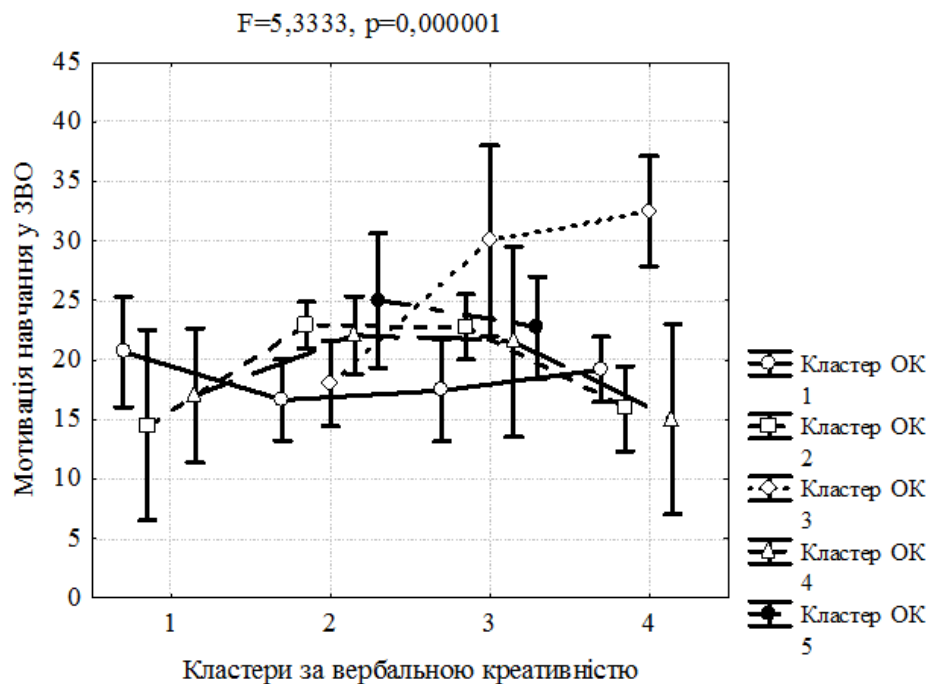


Рис. 3.2.4. Мотивація навчання у ЗВО суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (3 курс).

Виявлено найвищий рівень показників мотивації навчання у ЗВО у студентів з високим рівнем образної креативності (група за кластером 3 образної креативності) та високим рівень вербальної креативності (група за кластером 3 вербальної креативності) та вираженою здатністю до швидкого продукування асоціацій на слова (група за кластером 4 вербальної креативності). Отже, поєднання високого рівня образної креативності та вербальної креативності пов'язане з актуалізацією мотивації на навчання у вищій школі у студентів третього курсу (рис. 3.2.5).



3

Рис. 3.2.5. Мотивація навчання у ЗВО суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (3 курс).

На рис. 3.2.6 показано відмінності у показниках потреби у досягненні у студентів наприкінці навчання у вищій школі. Виявлено, що у студентів мистецького профілю навчання із високими показниками образної креативності (група за 4 кластером) показники потреби у досягненні є найвищими за вибіркою досліджуваних. Утім у студентів гуманітарного профілю низький рівень образної креативності (група за 3 кластером) також передбачає високий рівень потреби у досягненні.

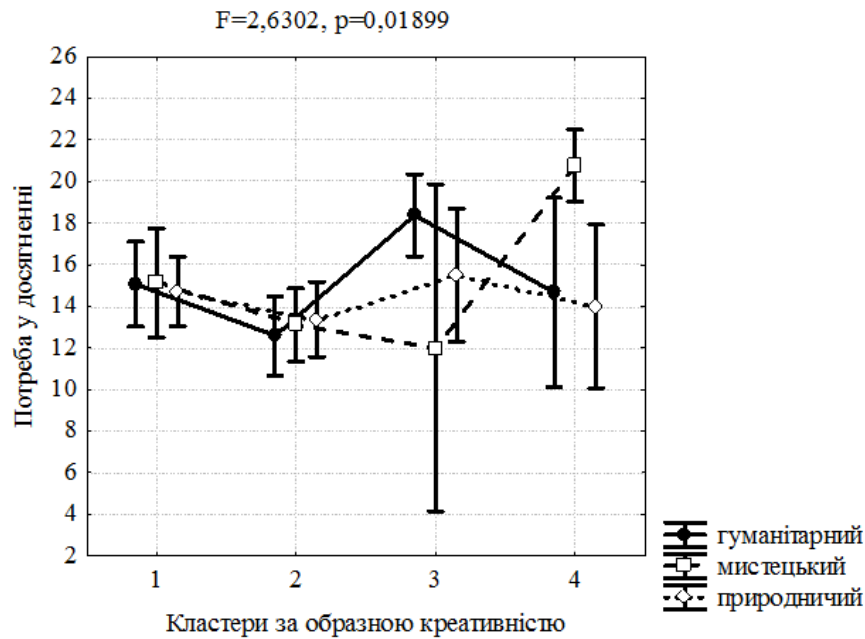


Рис. 3.2.6. Потреба у досягненні суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (5 курс).

На рисунку 3.2.7 показано відмінності у показниках мотивації навчання у ЗВО у студентів п'ятого курсу.

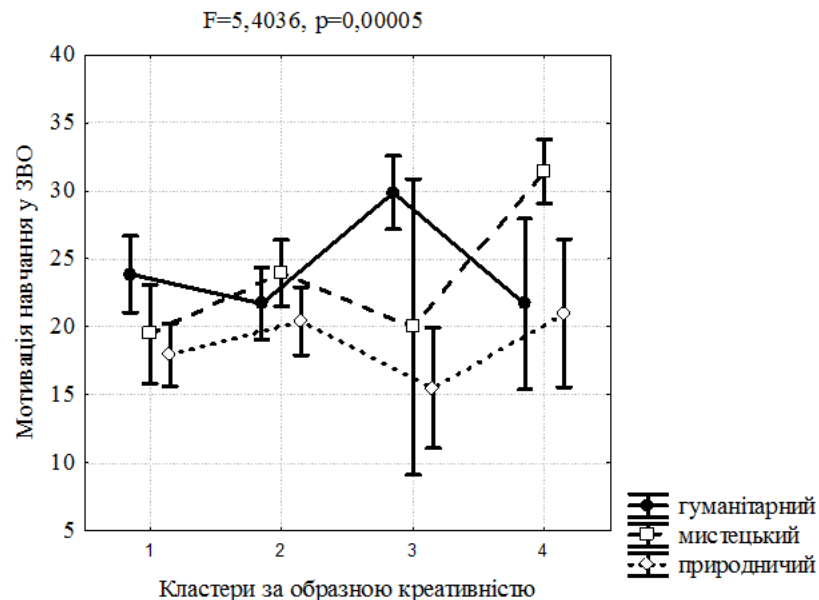


Рис. 3.2.7. Мотивація навчання у ЗВО суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (5 курс).

Виявлено, що у студентів мистецького профілю навчання із високими показниками образної креативності (група за 4 кластером) показники мотивації навчання у ЗВО є найвищими за вибіркою досліджуваних. Утім у студентів гуманітарного профілю низький рівень образної креативності (група за 3 кластером) також передбачає високий рівень вмотивованості на навчання у виші.

Мотивація навчання у ЗВО тим більша у студентів гуманітарного профілю, чим нижче вербальна креативність (за показниками у групі студентів за першим кластером). Загалом студенти природничого профілю наприкінці навчання характеризуються найнижчим рівнем вмотивованості на навчання у ЗВО (рис. 3.2.8).

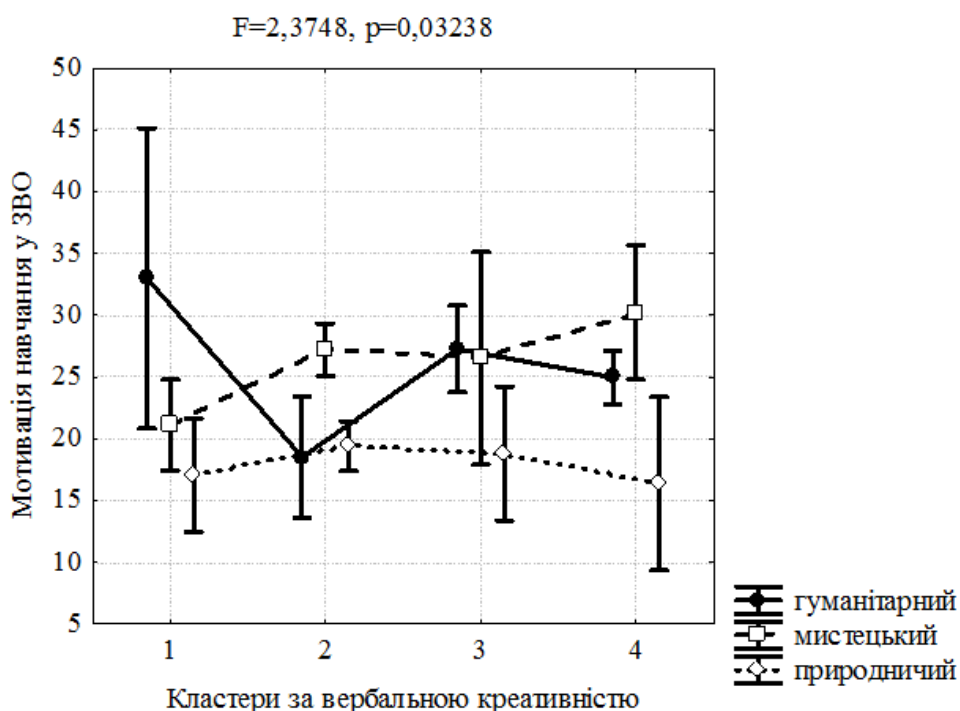


Рис. 3.2.8. Мотивація навчання у ЗВО суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (5 курс).

Високий рівень образної креативності позитивно позначається на рівні мотивації навчання у виші: незалежно від типу вербальної креативності у студентів групи 4 кластеру образної креативності вмотивованість на

навчання є найвищою. Високий рівень вербальної креативності (група 3 кластером вербальної креативності) позитивно позначається на показниках мотивації навчання за умови належності студентів до групи за 3 кластером образної креативності, якому відповідають низькі показники креативності.

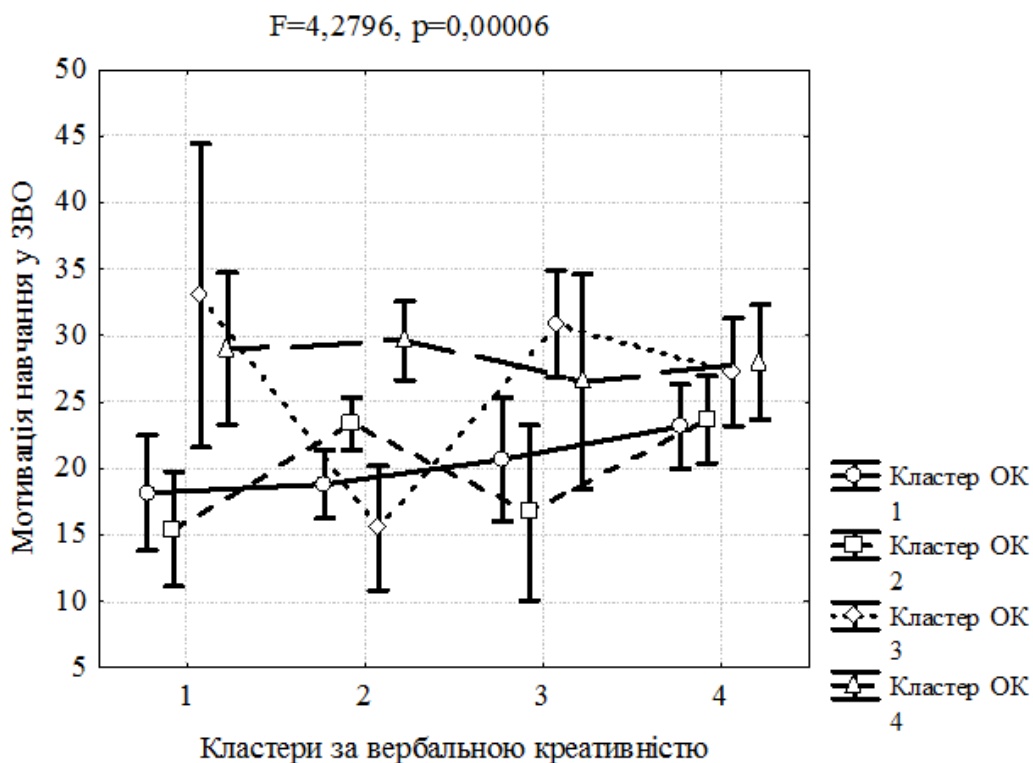


Рис. 3.2.9. Мотивація навчання у ЗВО суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (5 курс).

Розглянемо показники внутрішньої академічної саморегуляції у студентів в залежності від профілю та курсу навчання. Загалом на початку навчання у виші усі студенти, незалежно від обраного фаху, виявляють найвищий рівень інтересу до навчання. Студенти природничого профілю наприкінці навчання у ЗВО характеризуються втратою пізнавального інтересу до професії. Студенти мистецького профілю навчання зберігають первинний інтерес до свого предмету на третьому та п'ятому курсах навчання. Отже, пізнавальний інтерес до свого предмету як регулятор навчально-професійної діяльності характеризується як мікрівіковою динамікою, так і залежністю від профілю навчання.

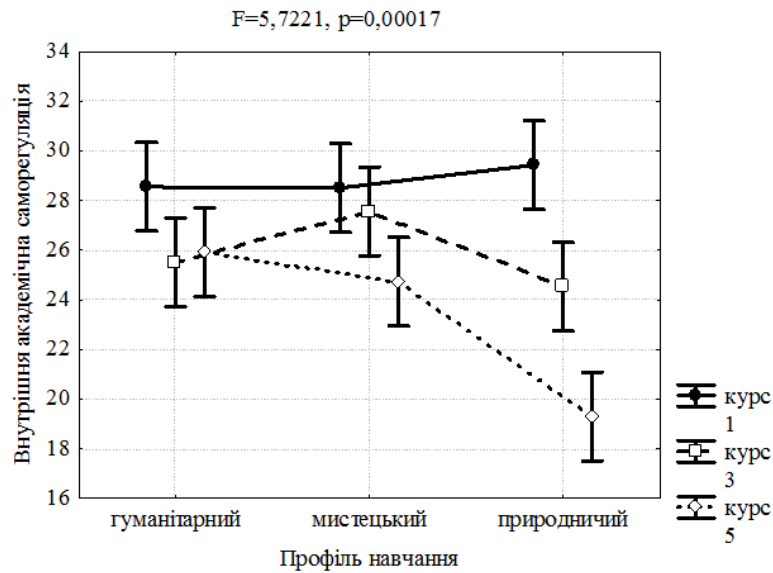


Рис. 3.2.10. Внутрішня академічна саморегуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

Виявлено, що на початку навчання у виші студенти гуманітарного профілю зі підвищеними показниками образної креативності за параметром абстрактності назви (група за 3 кластером) мають найвищий рівень пізнавального інтересу.

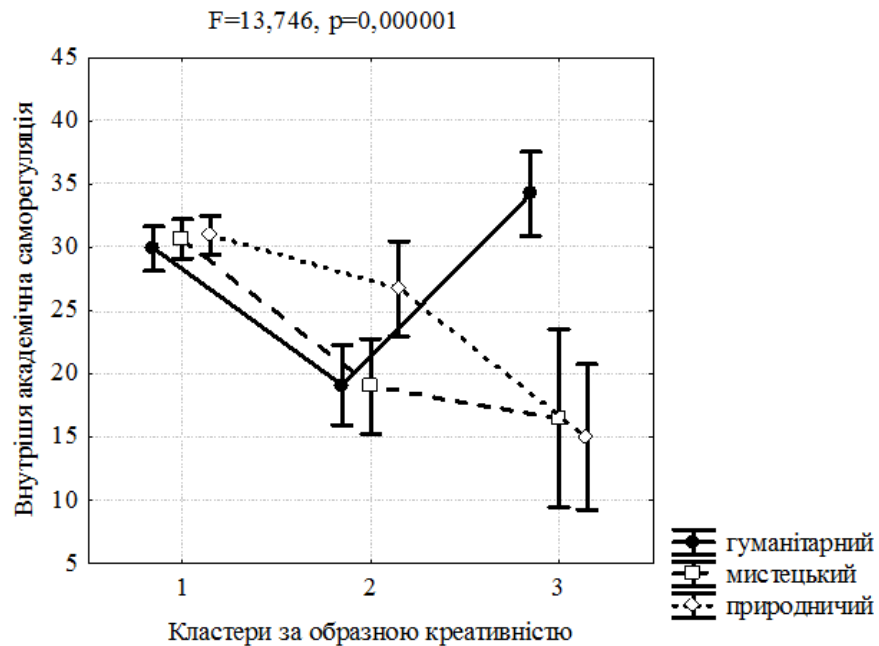


Рис. 3.2.11. Внутрішня академічна саморегуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (1 курс).

Найнижчі показники пізнавального інтересу виявлено у студентів мистецького та природничого профілів навчання із зниженим рівнем образної креативності на тлі високих показників здатності надавати абстрактні назви образам (група за 3 кластером), а найвищі показники регулювання виявляються у всіх студентів незалежно від фаху за умови високого рівня образної креативності (група студентів за 1 кластером).

Високий рівень образної креативності на тлі належності до будь-якого типу вербальної креативності у студентів першого курсу обумовлює високий пізнавальний інтерес до навчання у ЗВО (рис. 3.2.12).

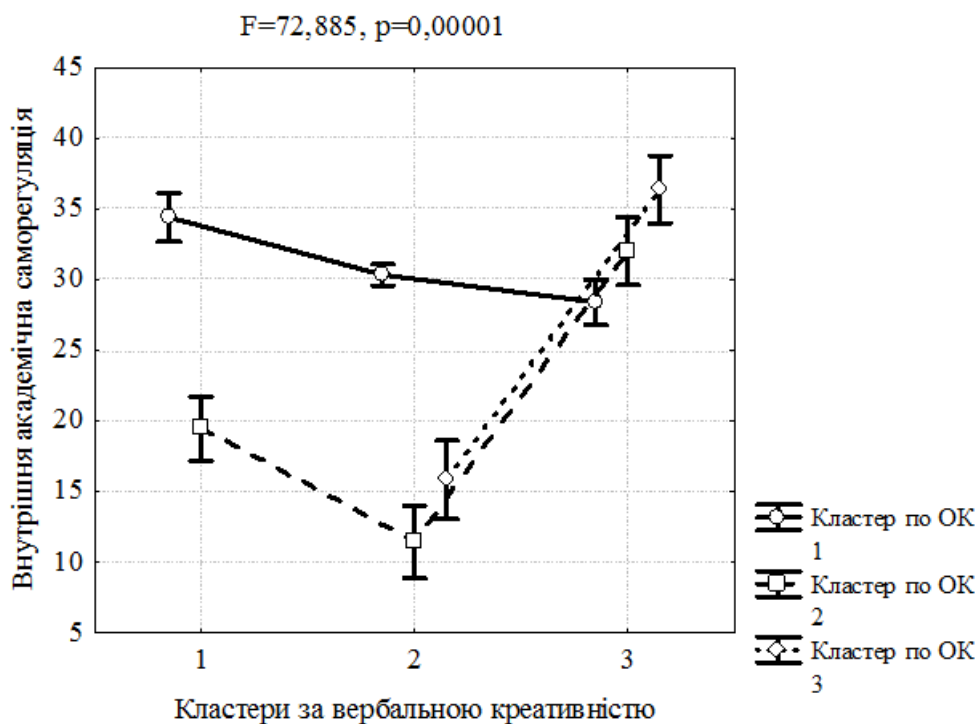


Рис. 3.2.12. Внутрішня академічна саморегуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (1 курс).

Зниження внутрішньої вмотивованості на навчання обумовлено зниженням вербальної креативності. Так у студентів з низьким рівнем вербальної креативності (група за 1 кластером) і помірно низьким рівнем

вербальної креативності (група за 2 кластером) виявлено найнижчі показники внутрішньої академічної саморегуляції.

На рис. 3.2.13 показано особливості прояву ідентифікованого регулювання у студентів-першокурсників із різними типами креативності. Так, за умови низького рівня вербальної (1 кластер вербальної креативності) та високого рівня образної креативності (1 кластер образної креативності) виявляється найвищий рівень ідентифікованого регулювання. При помірно низькому рівні вербальної креативності (2 кластер вербальної креативності) та високому рівне образної креативності (1 кластер образної креативності), показники ідентифікованого регулювання, навпаки, є найвищими. Високий рівень вербальної креативності (3 кластер вербальної креативності) характеризує студентів з високою мірою розвитку ідентифікованого регулювання, при цьому тип образної креативності втрачає значущість.

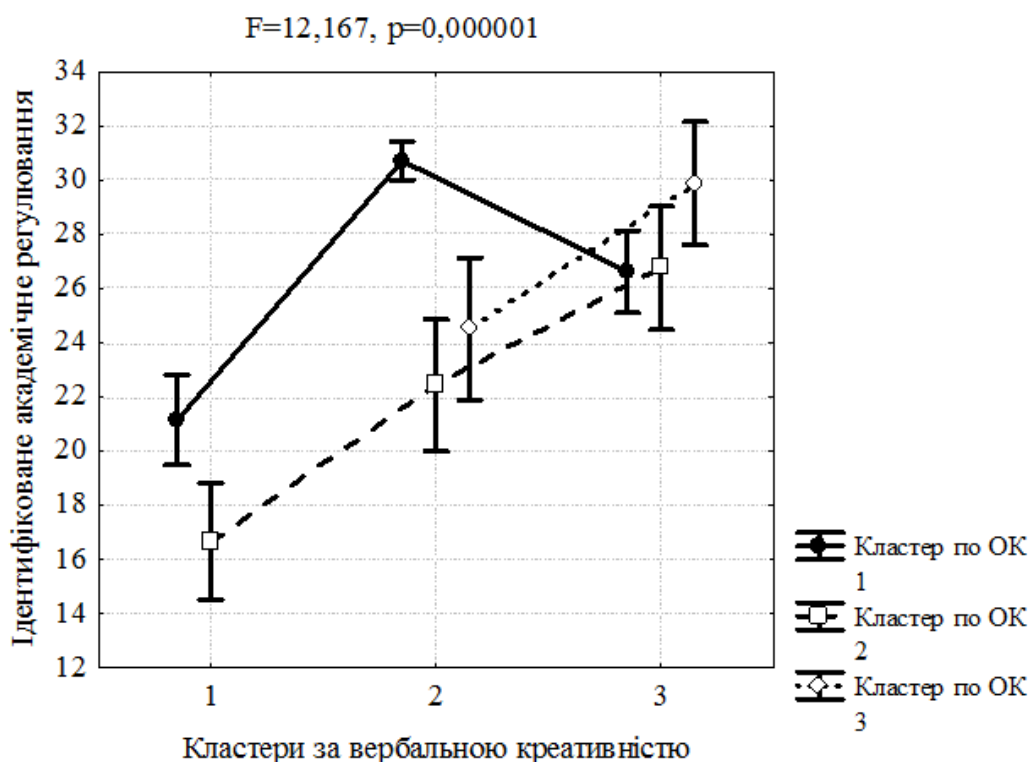


Рис. 3.2.13. Ідентифікована академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (1 курс).



Інтроєктоване академічне регулювання у студентів 1 курсу більшою мірою пов'язане з типами образної креативності (рис. 3.2.14): за умови високою образної швидкості і розробленості, а також здатності давати абстрактні назви образом на тлі знижених показників здатності створювати оригінальні образи та не повторювати їх інтроєктоване регулювання актуалізується більшою мірою у студентів мистецького профілю. Виражена здатність до абстрагування у виборі назви для творчого продукту у студентів мистецького профілю пов'язане із актуалізацію інтроєктованої мотивації навчання.

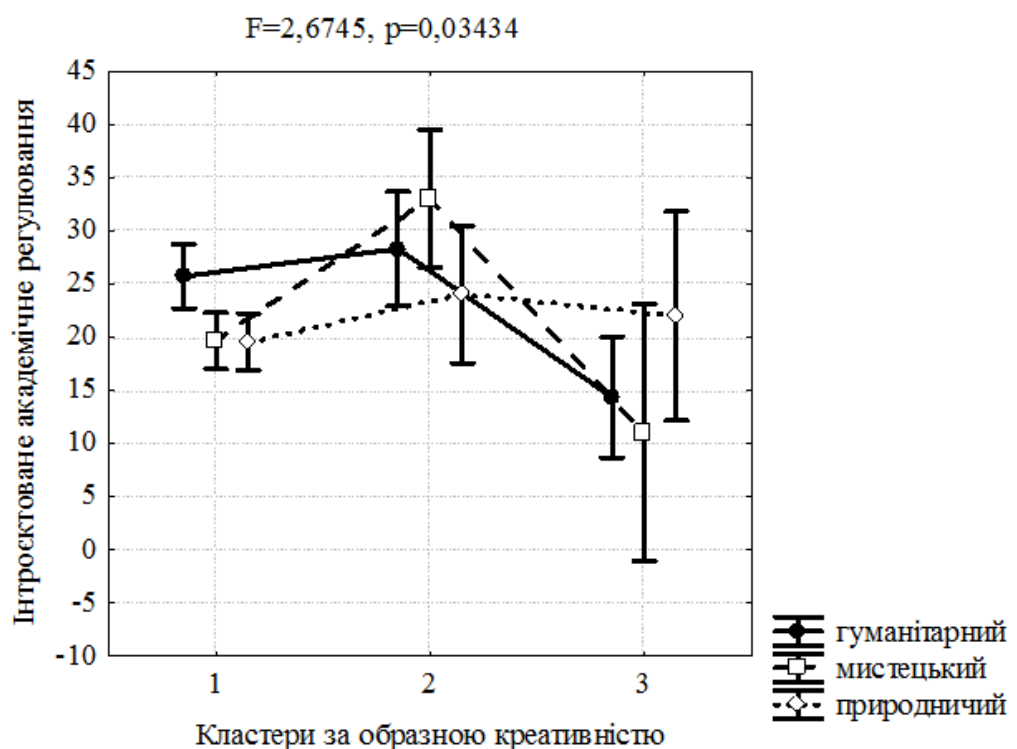


Рис. 3.2.14. Інтроєктована академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (1 курс).

З рис. 3.2.15 видно, що співвідношення типів вербальної та образної креативності є потужним фактором актуалізації інтроєктованої мотивації першокурсників. Так, за умови зниженої вербальної креативності (група за кластером 1 вербальної креативності) та високого рівня образної

креативності (група за кластером 1 невербальної креативності) інтроєктована мотивація сягає високих значень. За умови помірному рівня вербальної креативності (група за кластером 2 вербальної креативності) та високого рівня образної креативності (група за кластером 1 невербальної креативності) інтроєктована мотивація є найнижчою.

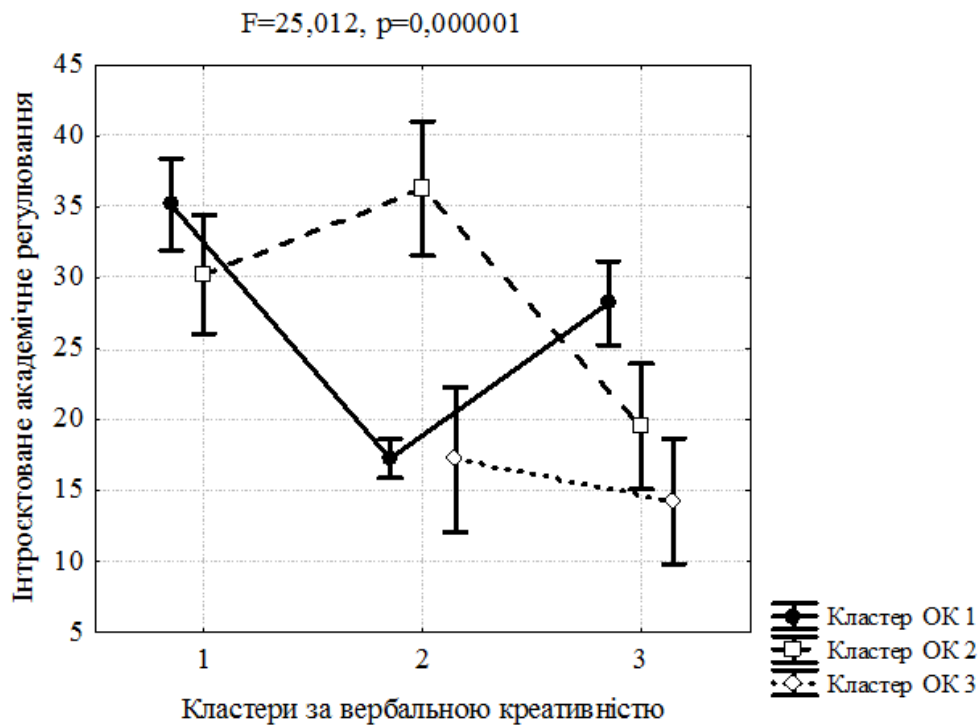


Рис. 3.2.15. Інтроєктована академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

Зниження загального рівня образної креативності (група за кластером 3 невербальної креативності) у студентів гуманітарного та природничого профілів результує високу міру прояву зовнішньої мотивації, а у студентів мистецького профілю – низький рівень регулювання (рис. 3.2.16). У студентів усіх напрямків навчання у виші спостерігається зниження зовнішньої мотивації навчання за умови належності до типу з високим рівнем образної креативності (група за кластером 1 невербальної креативності).

Зовнішня академічна регуляція більшою мірою характеризує студентів зі зниженими показниками образної оригінальності та супротиву замиканню

(група за 2 кластером образної креативності) за умови їх належності до типів за 1 і 2 кластерами вербальної креативності, яким властиве зниження показників вербальної креативності. Отже, зовнішнє академічне регулювання відповідає низькому рівню як вербальної, так і невербальної креативності студентів.

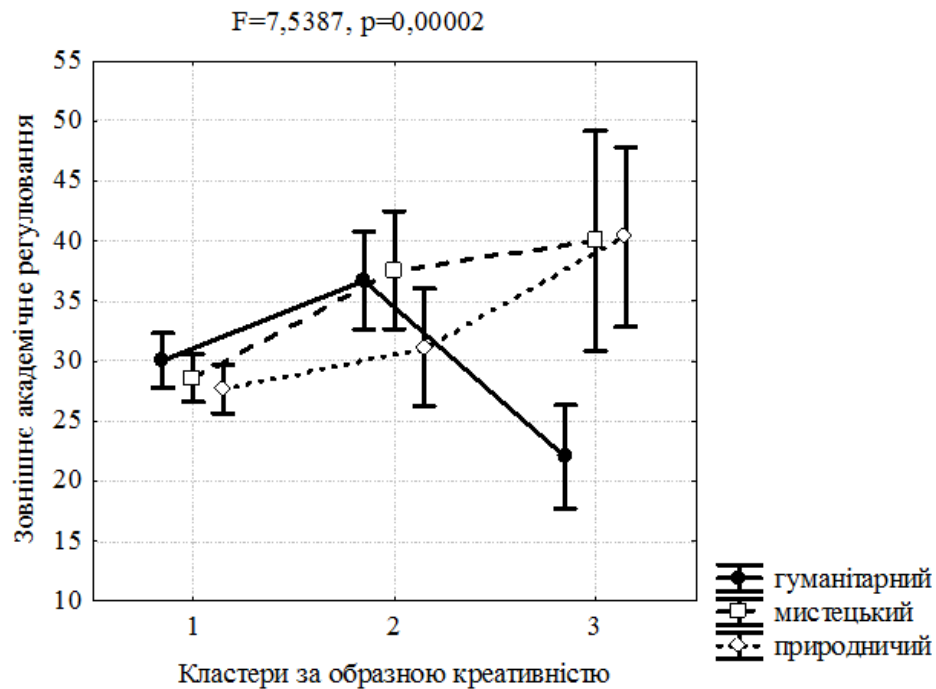


Рис. 3.2.16. Зовнішня академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (1 курс).

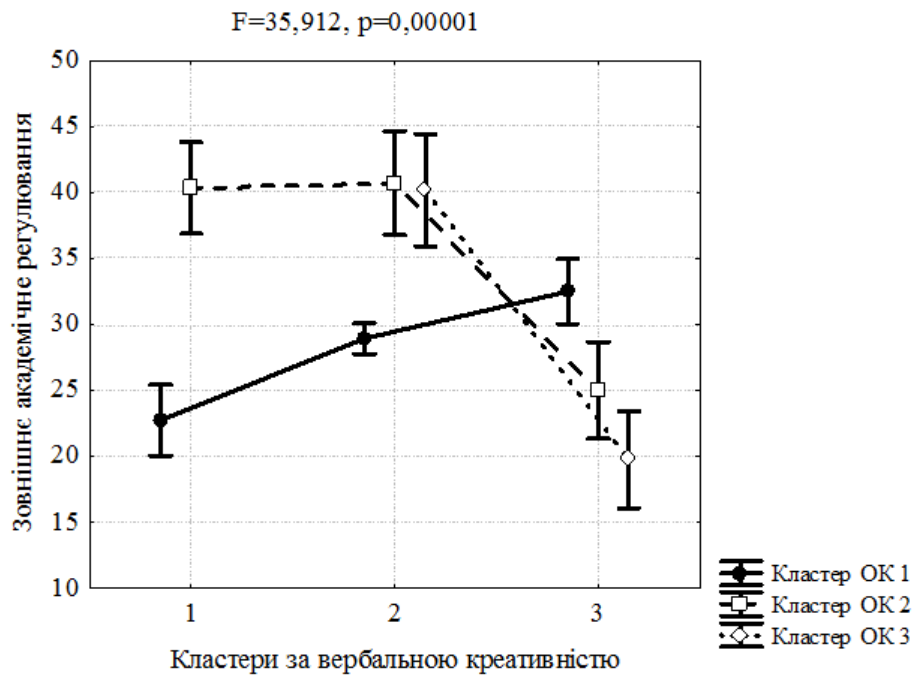


Рис. 3.2.17. Зовнішня академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

Належність до груп за 3 кластером образної креативності, якому відповідають найвищі показники невербальної креативності, по вибірці студентів 3 курсу мистецького та природничого профілів передбачає найбільш виражену внутрішню академічну саморегуляцію (рис. 3.2.18). Отже, висока образна креативність взаємообумовлена з вираженим пізнавальним інтересом у студентів.

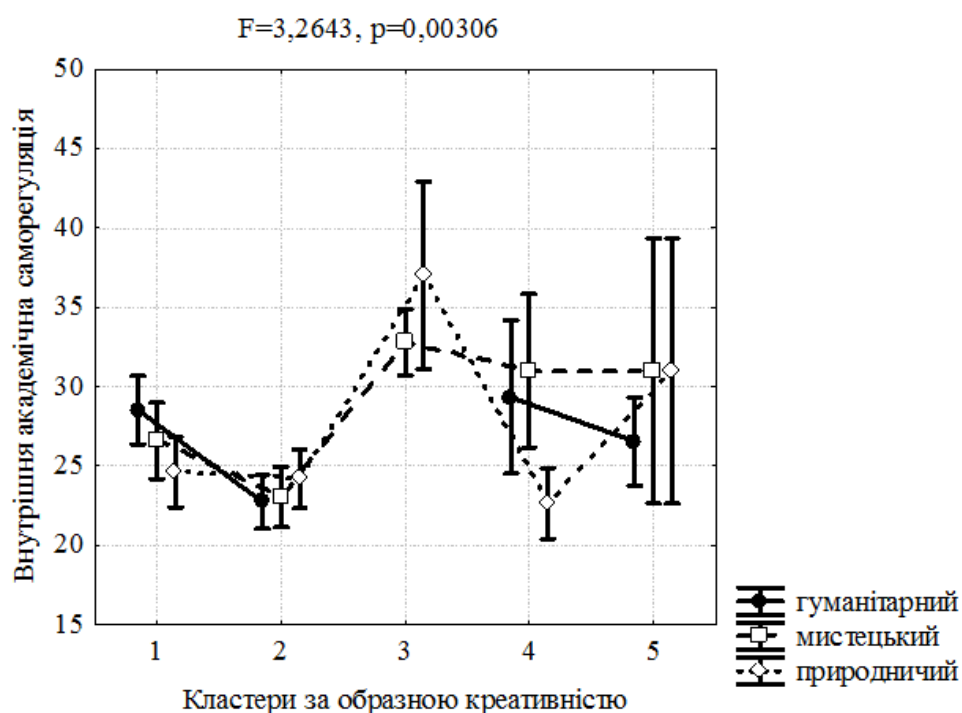


Рис. 3.2.18. Внутрішня академічна саморегуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (3 курс).

У студентів природничого профілю навчання на третьому курсі за умови найвищих показників вербальної креативності внутрішня академічна саморегуляція виражена вище, ніж у інших студентів. Студенти усіх профілів навчання, особливо гуманітарного профілю, зі зниженими показниками вербальної креативності (група студентів за 1 кластером вербальної креативності) характеризуються найнижчим рівнем прояву внутрішньої академічної саморегуляції (рис. 3.2.19).

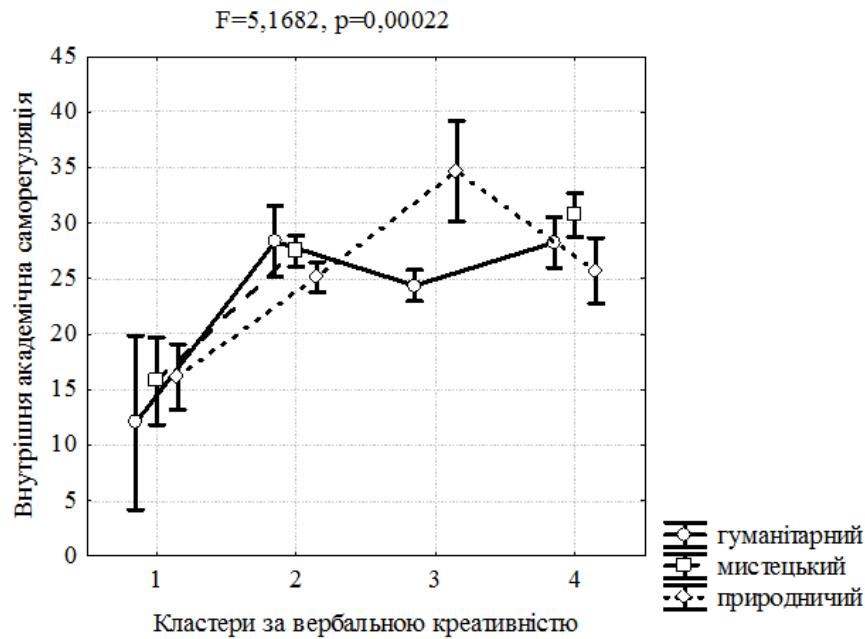


Рис. 3.2.19. Внутрішня академічна саморегуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (3 курс).

Внутрішня академічна саморегуляція студентів з високими показниками образної креативності (група за 3 кластером образної креативності) характеризується найвищими показниками, особливо за умови високого рівня вербальної креативності (тобто належності студентів до групи за кластером 3 вербальної креативності).

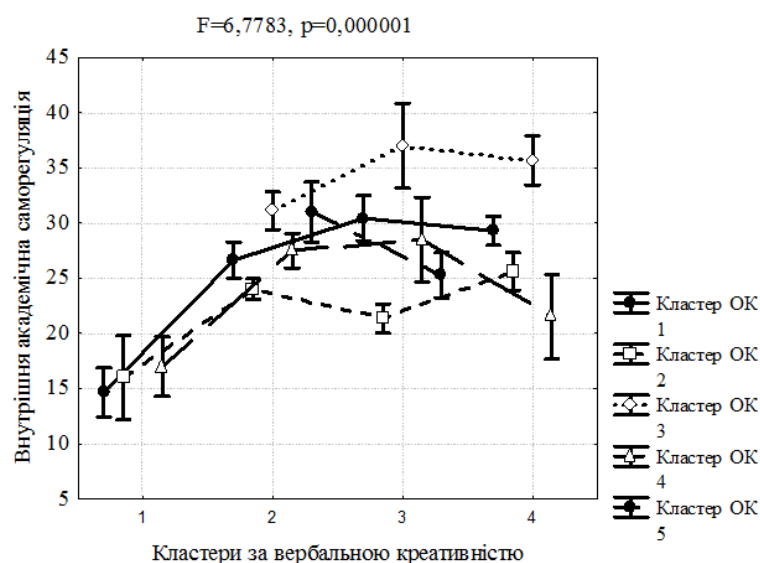


Рис. 3.2.20. Внутрішня академічна саморегуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

З рис. 3.2.21 видно, що ідентифікована регуляція навчання більшою мірою властива студентам з високими показниками образної креативності (група за 3 кластером образної креативності). Найнижчі показники ідентифікованого регулювання властиві студентам з низьким рівнем вербальної креативності (група студентів за першим кластером).

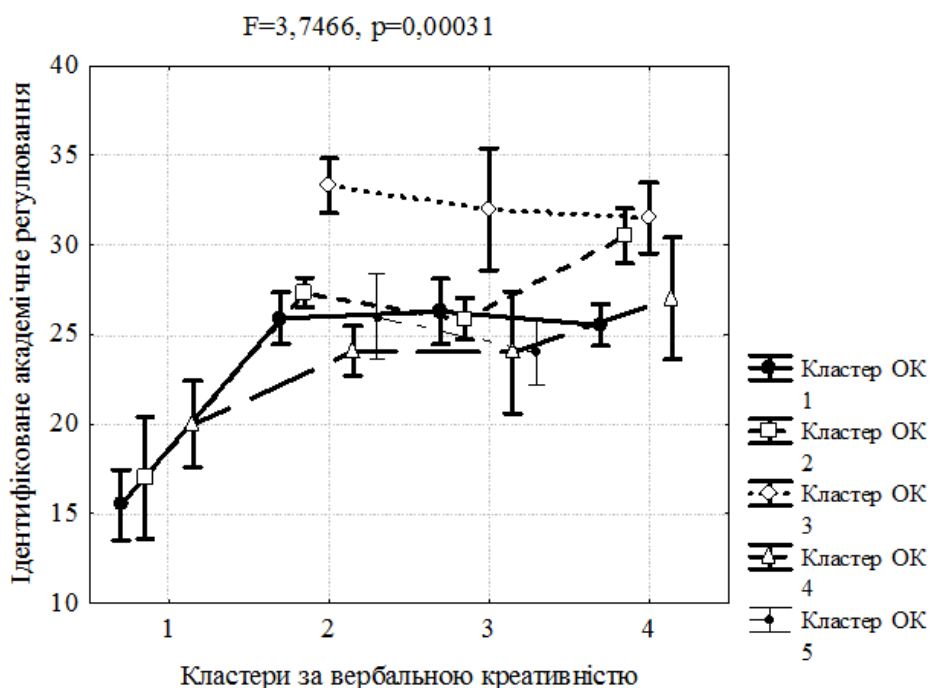


Рис. 3.2.21. Ідентифікована академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

На рис. 3.2.22 показано відмінності у показниках інтроектованого регулювання у студентів 3 курсу в залежності від профілю навчання та типу вербальної креативності. Незалежно від профілю навчання у вищі показники інтроектованого регулювання є вищими за умови низького рівня вербальної креативності (належності до групи за кластером 1 вербальної креативності). Отже, страх не відповідати академічним вимогам як мотиваційний регулятор навчальної діяльності студентів негативно пов'язаний з вербальною креативністю у студентів різних спеціальностей. Почуття провини і сорому

за академічні неуспіхи, які є керівними принципами навчання, властиві студентам зі зниженими показниками вербальної креативності. Отримані результати доводять тезу про відмінності між внутрішньою та зовнішньою (до якої входить інтроєктоване регулювання) академічною мотивацією у регуляції навчально-професійної діяльності.

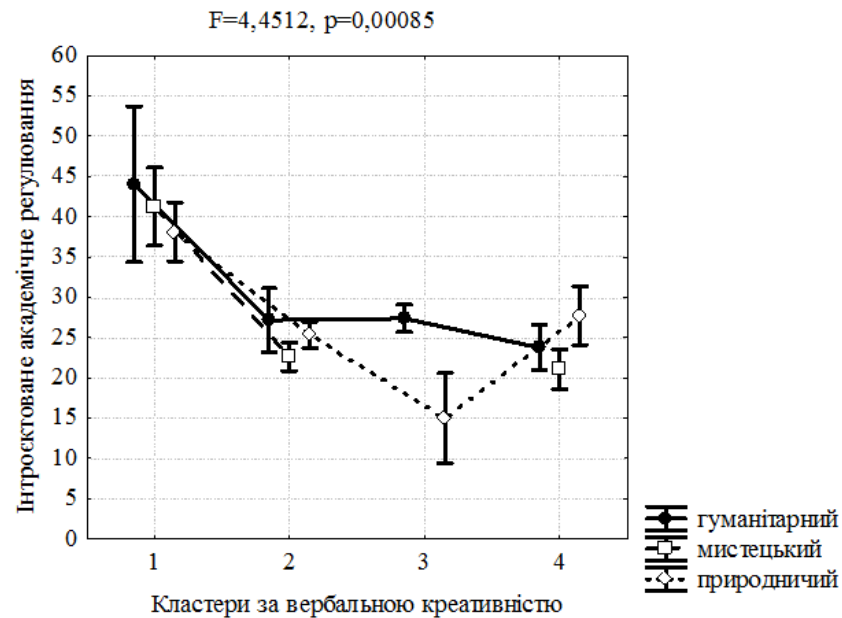


Рис. 3.2.22. Інтроєктована академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (3 курс).

Інтроєктована академічна саморегуляція взаємообумовлена з типами креативності студентів (рис. 3.2.23). Так, у студентів групи за третім кластером образної креативності, якому відповідають високі показники образної креативності, показники інтроєктованого регулювання є найнижчими. Найвищі показники інтроєктованого регулювання властиві студентам з низьким рівнем вербальної креативності (група студентів за першим кластером вербальної креативності).



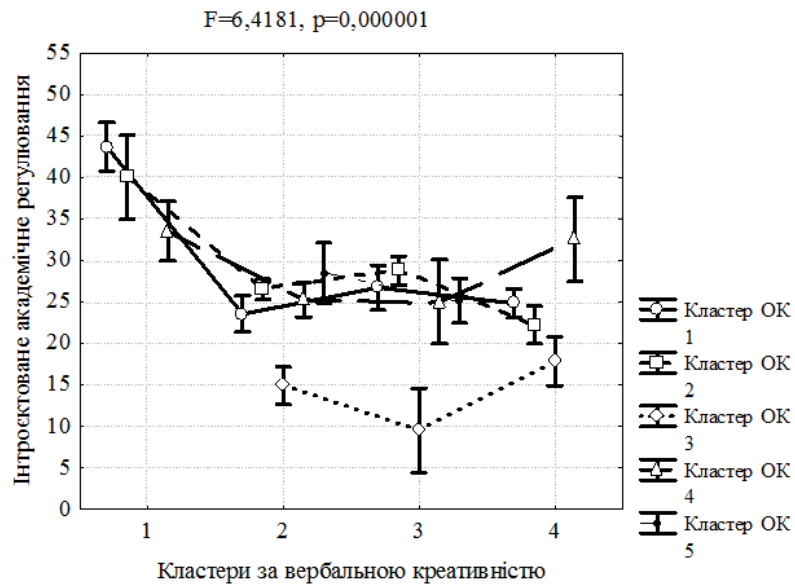


Рис. 3.2.23. Інтроєктована академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

На рис. 3.2.24 показано відмінності у показниках зовнішнього регулювання навчання у студентів в залежності від профілю навчання та типу вербальної креативності.

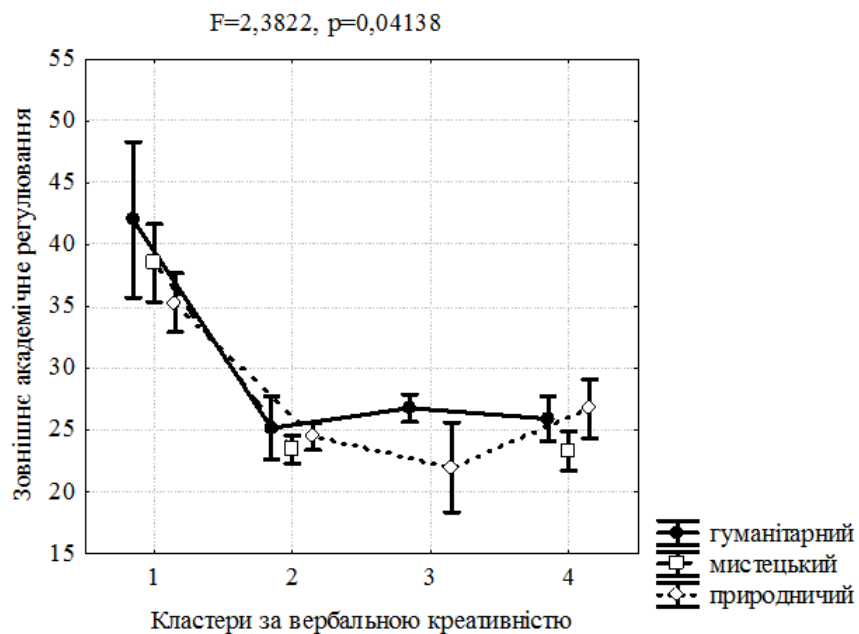


Рис. 3.2.24. Зовнішня академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (3 курс).

Визначено, що у третьокурсників із низьким рівнем вербальної креативності (група за першим кластером) показники зовнішнього регулювання є найнижчими. Ця тенденція властива студентам усіх профілів навчання у ЗВО.

Існує взаємна залежність типів креативності та зовнішнього регулювання студентів (рис. 3.2.25).

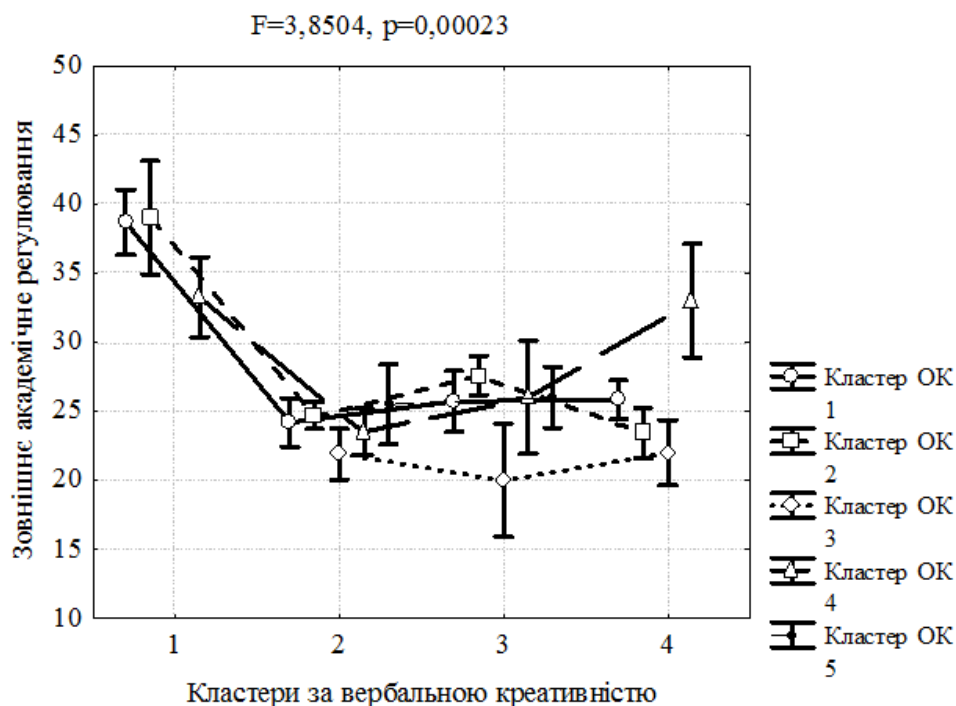


Рис. 3.2.25. Зовнішня академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

Визначено, що у студентів з низьким рівнем вербальної креативності (група за 1 кластером вербальної креативності) показники зовнішнього академічного регулювання є найвищими незалежно від типу образної креативності.

З рис. 3.2.26 видно, що у студентів з високим рівнем образної креативності (група за 4 кластером) показники внутрішнього академічного регулювання є найвищими незалежно від типу вербальної креативності. Високий рівень образної креативності є єдиною умовою актуалізації

внутрішньої академічної саморегуляції студентів незалежно від типу вербальної креативності.

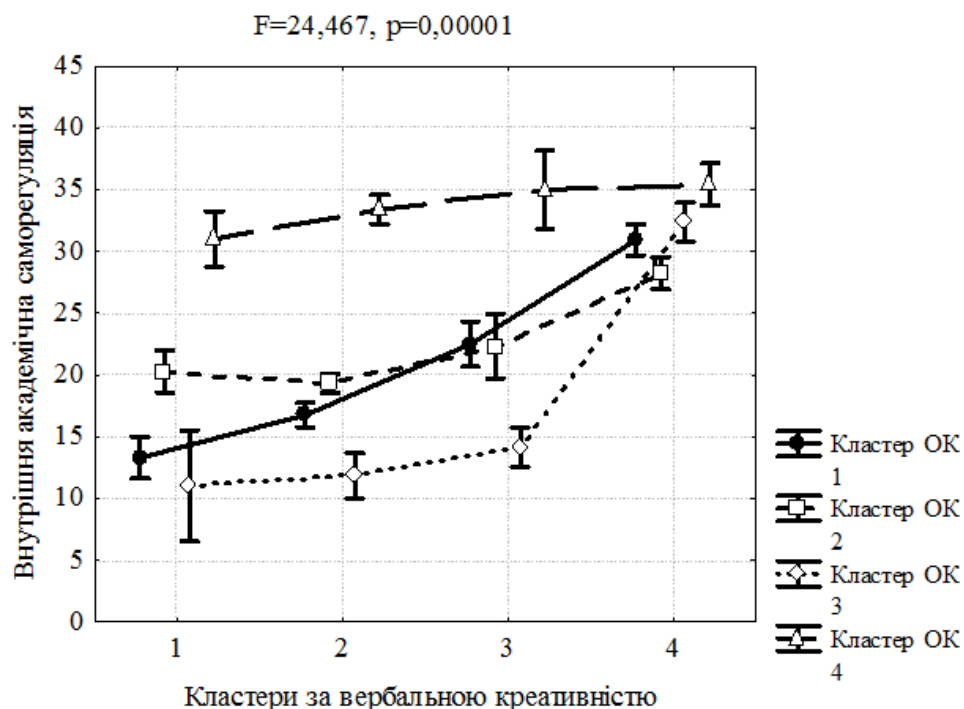


Рис. 3.2.26. Внутрішня академічна саморегуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (5 курс).

У студентів з достатньо високим рівнем вербальної креативності (група за 2 кластером вербальної креативності) незалежно від профілю навчання показники ідентифікованого академічного регулювання є найвищими (рис. 3.2.27). Низький рівень образної креативності у студентів природничого і мистецького профілю є умовою їх зниженого ідентифікованого академічного регулювання наприкінці навчання у ЗВО.

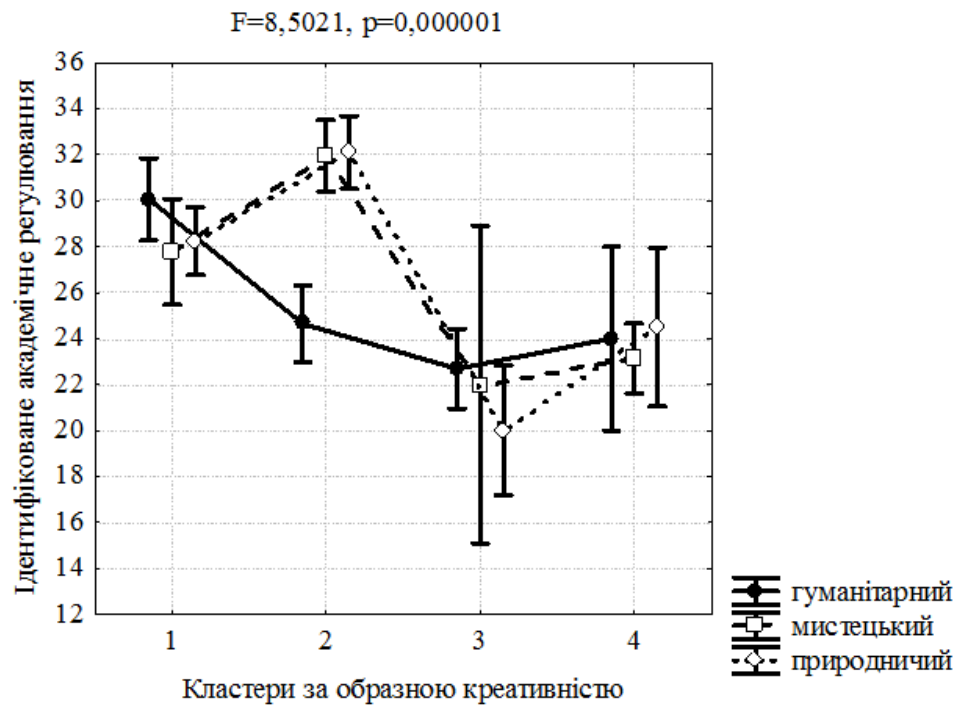


Рис. 3.2.27. Ідентифікована академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання і типу образної креативності (5 курс).

З рис. 3.2.28 видно, що показники інтроєктованого академічного регулювання є найвищими у студентів гуманітарного профілю навчання за умови належності їх до типу вербальної креативності, якому відповідають низькі показники вербальної швидкості (група за 1 кластером вербальної креативності). Найнижчі показники інтроєктованого регулювання встановлено у досліджуваних мистецького профілю навчання з типом вербальної креативності, якому відповідають найвищі показники вербальної креативності (група за 4 кластером вербальної креативності).

У досліджуваних студентів природничого профілю за умови низького рівня образної креативності показники зовнішнього академічного регулювання є найвищими, а у студентів мистецького профілю навчання – найнижчими (рис. 3.2.29).

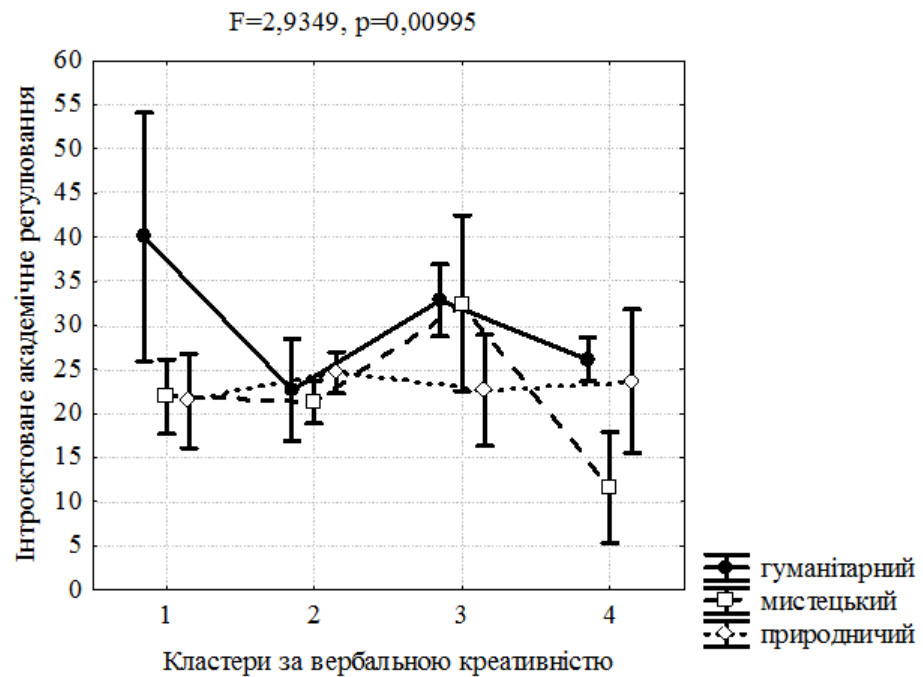


Рис. 3.2.28. Інтроскопована академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО і типу вербальної креативності (5 курс).

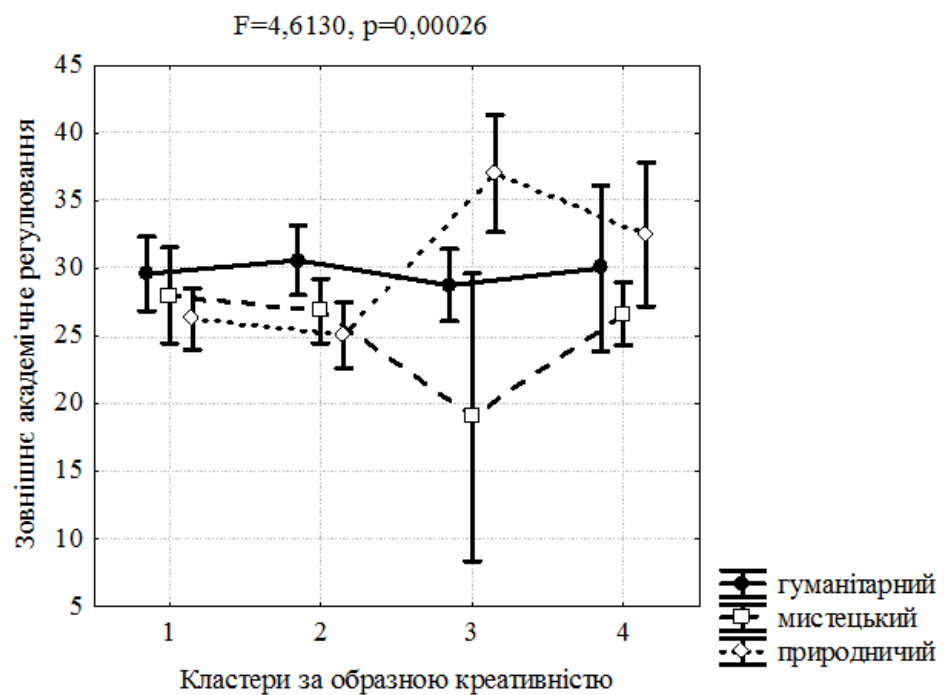


Рис. 3.2.29. Зовнішня академічна регуляція суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО і типу образної креативності (5 курс).

Таким чином, належність студентів до певного типу креативності, а також співвідношення показників вербальної та образної креативності за аналізом відповідності їх до різних типів взаємообумовлені з мотиваційними особливостями суб'єкта навчально-професійної діяльності. Такі дані дають підстави для подальшого дослідження мотивації навчання студентів в якості регулятора становлення його креативності.

### **3.3. Вольові регулятори креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.**

Психологічний зміст вольової регуляції полягає в спроможності суб'єкта довільно вибудовувати мотиваційні підстави власної діяльності при зіткненні з внутрішніми та зовнішніми перешкодами, таким чином воля виступає як довільна мотивація [8], а становлення вольової саморегуляції проявляється у формуванні особистісної автономії [23], у появі «сили волі», яка дозволяє чинити опір спокусам, відкладати винагороду на майбутнє [15]. Воля виступає здатністю суб'єкта організовуватися для здійснення складної дії [16], усвідомленим, опосередкованим цілями і мотивами створення стану оптимальної мобілізованості, оптимального режиму активності і концентрації цієї активності в потрібному напрямі, забезпечуючи найбільшу ефективність дій [9].

Регуляція за допомогою волі – це об'єднання психічних функцій і налаштування їх на розв'язання життєвого завдання, механізм оволодіння власною поведінкою, мотивацією і психічними процесами [4]. Регулятивна роль волі полягає в тому, що людина вступає у відносини з самою собою (тобто в самосуб'єктні стосунки), оскільки вольова активність спрямована на себе [9], і вольова регуляція полягає в зміні первинного (чи створенні

додаткового) сенсу дії, яка свідомо прийнята людиною до виконання, але якому бракує спонукання [8].

Вольове зусилля – це суб'єктивне вираження регулятивної функції волі, яке не породжує емоції, але регулює їх у процесі діяльності [4; 14], зокрема, навчально-професійної [12]. Вольові якості та здатності до самоорганізації діяльності, узгодженість поведінки з намірами та цілями діяльності є важливими детермінантами у характеристиці суб'єкта навчально-професійної діяльності, тому у представленому параграфі наводиться детальний аналіз зв'язку креативності та вольових якостей та здатностей суб'єкта навчально-професійної діяльності.

К таблиці 3.3.1 показано кореляції креативності та вольових якостей особистості як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

*Таблиця 4.3.1*

**Кореляції показників креативності та вольових якостей та здатностей суб'єкта навчально-професійної діяльності**

| Показники вольової регуляції | Показники образної креативності |                |                |                |                | Показники вербальної креативності |                     |                |                |
|------------------------------|---------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------------------|---------------------|----------------|----------------|
|                              | ОБ                              | ОО             | ОАН            | ОСЗ            | ОР             | ВБ                                | ВГ                  | ВО             | ВР             |
| Терплячість                  | -0,10                           | 0,03           | 0,05           | <b>0,22***</b> | 0,02           | <b>0,16**</b>                     | <b>0,20***</b>      | <b>0,41***</b> | <b>0,27***</b> |
| Наполегливість               | 0,00                            | -0,07          | 0,00           | <b>0,23***</b> | -0,05          | 0,12                              | <b>0,38***</b>      | <b>0,29***</b> | <b>0,35***</b> |
| Завзятість                   | 0,09                            | <b>0,22***</b> | 0,04           | <b>0,36***</b> | <b>0,21***</b> | <b>0,27***</b>                    | <b>0,26***</b>      | <b>0,40***</b> | <b>0,27***</b> |
| Організованість              | -<br><b>0,18***</b>             | 0,04           | -0,01          | 0,05           | -0,05          | <b>0,21***</b>                    | 0,09                | <b>0,40***</b> | <b>0,24***</b> |
| Імпульсивність               | <b>0,24***</b>                  | <b>0,30***</b> | <b>0,20***</b> | 0,12           | <b>0,39***</b> | -0,04                             | -<br><b>0,29***</b> | -0,09          | -0,25          |
| Планування                   | 0,08                            | -0,09          | 0,09           | -0,05          | -0,09          | 0,05                              | 0,09                | -0,08          | -0,05          |
| Моделювання                  | <b>0,16*</b>                    | <b>0,23***</b> | <b>0,29***</b> | <b>0,43***</b> | <b>0,24***</b> | <b>0,30***</b>                    | <b>0,15*</b>        | <b>0,30***</b> | <b>0,20***</b> |
| Програмування                | -0,02                           | <b>0,15*</b>   | -0,04          | <b>0,29***</b> | 0,09           | <b>0,20***</b>                    | <b>0,28***</b>      | <b>0,29***</b> | <b>0,43***</b> |
| Оцінка                       | <b>0,18**</b>                   | <b>0,31***</b> | <b>0,24***</b> | <b>0,25***</b> | <b>0,29***</b> | <b>0,14*</b>                      | -0,02               | <b>0,24***</b> | -0,07          |

|            |              |       |       |      |        |         |         |         |         |
|------------|--------------|-------|-------|------|--------|---------|---------|---------|---------|
| результату |              |       |       |      |        |         |         |         |         |
| Гнучкість  | -<br>0,20*** | -0,12 | -0,03 | 0,04 | -0,15* | 0,19*** | 0,65*** | 0,37*** | 0,44*** |

\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,001$ , \*\*\*  $p < 0,0001$

Визначено низку позитивних зв'язків між такою волювою якістю як терплячість та образною креативністю за параметром супротиву замиканню, а також усіма параметрами вербальної креативності. Отже, здатність долати перешкоди у діяльності властива студентам з високим рівнем креативності. Чим більший рівень здатності до продукування нових оригінальних метафорично насичених текстів, тим більшою мірою суб'єкт долає труднощі та втому, виявляючи стійкість, терпимість, витривалість.

Наполегливість також пов'язана з образною креативністю за параметром супротиву замиканню і з усіма параметрами вербальної креативності. Загалом наполегливість виражається в повторюваних спробах розв'язати проблему, що виникає в діяльності. Це – «...здатність до тривалої концентрації внутрішніх можливостей і мобілізації сил впродовж усього періоду досягнення поставленої мети» [1, с. 143]. Наявність наполегливості – надійний показник здатності суб'єкта боротися з різного роду перешкодами при виконанні дії [15]. Коли наполегливість перетворюється в зрілу властивість особистості, вона стає одним із ключових регуляторних принципів самоорганізації навчання у студентів, що різко підвищують імовірність успіху в навчальній роботі. У психологічному словнику під загальною редакцією Б. Мещерякова, та В. Зінченка наполегливість розглядається як волюва якість особистості, роль якої полягає в умінні досягати поставленої мети, долаючи внутрішні та зовнішні перепони на шляху [2]. Отже, високо креативні студенти характеризуються більшою наполегливістю у навчально-професійній діяльності.

Завзятість виявляється також пов'язаною з параметрами невербальної та вербальною креативністю. Виступаючи здатністю людини



концентруватися на вирішенні будь-якого питання чи справи, спрямованості вольових зусиль у певне зазначене русло [5], можливістю та прагненням досягати цілей «тут і зараз», не дивлячись на труднощі які виникають, завзятість властива більш креативним студентам. Завзятість – це якість особистості за допомогою якої людина свідомо йде на труднощі, коли немає іншої можливості довести справу до кінця, тобто це необхідна умова для вирішення поставленого завдання [9], що цілком очевидно пов'язано з креативністю, спрямування якої полягає у вирішенні складних творчих завдань.

Організованість негативно пов'язана із швидкістю продукування візуальних образів уяви, у той час як з вербальною креативністю характеризується низкою позитивних зв'язків. Сутністю організованості як властивості особистості є здатність суб'єкта свідомо впорядковувати свою діяльність, регулюючи її на всіх етапах здійснення. Організованість студента – це основа його навчальної самостійності, яка визначає здатність планувати свою роботу, впорядковано її виконувати, працювати з необхідними інформаційними джерелами, ставити перед собою цілі і формулювати завдання, перевіряти себе, виправляти помилки, раціонально розподіляти час, дотримуватись вимог психогігієни, правильно поєднувати розумову та фізичну працю. Організованість студента проявляється в його здатності до таких дій: встановлення певного порядку роботи, що сприяє успішній діяльності (тримати в порядку книги, робоче місце, чергувати роботу і відпочинок); планування своїх дій і розумне їх чергування; прогнозований і раціональний розподіл витрат часу з урахуванням ситуації (усне опитування, контрольна робота, екзамен); внесення в свою діяльність певних змін залежно від обставин [20].

Імпульсивність як особливість поведінки, а в стійких формах риса характеру, яка полягає у схильності діяти по першому поклику під впливом зовнішніх обставин або емоцій [5], характеризує високу образну креативність студентів. Імпульсивність виявляється в необґрунтованих вчинках, швидких

реакціях, які потім можуть обмірковуватися, що властиве високо креативним студентам, які мають високу спроможність продукувати оригінальні незвичайні візуальні образи.

Показники здатності до планування діяльності та поведінки як сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно не мають зв'язків із креативністю студентів.

Показники моделювання як здатність виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям, пов'язані з усіма параметрами як вербальної, так і невербальної креативності.

Показники програмування як сформованість у суб'єкта потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованість і розгорнутість розроблюваних програм діяльності, пов'язані з параметрами вербальної та невербальної креативності студентів. Висококреативні студенти самостійно розробляють програми дій, гнучко змінюють їх в нових обставинах і виявляють сталість в ситуації перешкод.

Показники здатності до оцінки результату у студентів пов'язані з усіма параметрам образної креативності та швидкістю та оригінальністю вербальної креативності. Отже, висока міра розвиненості і адекватності самооцінки, сформованості і стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів властива, передусім, високо креативним студентам. Суб'єкт навчально-професійної діяльності адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і призвели до нього причини, гнучко адаптуючись до зміни умов за умови розвиненої креативності.

Показники гнучкості поведінки як пластичності всіх регуляторних процесів позитивно пов'язані з показниками вербальної креативності та негативно – з показниками образної оригінальності. При виникненні

непередбачених обставин суб'єкт навчально-професійної діяльності з високими показниками вербальної креативності легко перебудовує плани і програми виконавських дій і поведінки, здатний швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно студенти з високим рівнем вербальної креативності оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію.

На рисунку 3.3.1 показано показники терплячості як вольової якості у студентів різних курсів і профілів навчання. Визначено, що у студентів мистецького профілю наприкінці навчання у ЗВО показники терплячості є найвищими по вибірці, у той час як у студентів гуманітарного профілю – найнижчими (рис. 3.3.1).

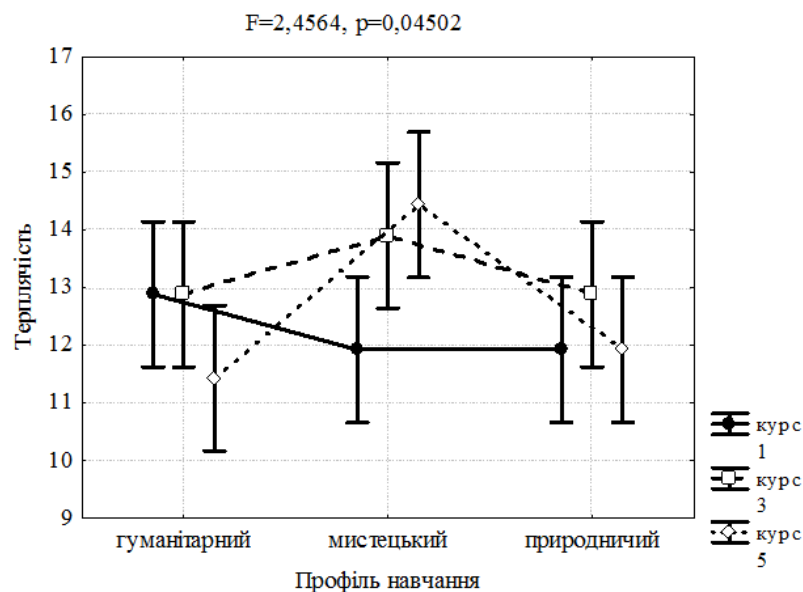


Рис. 3.3.1 Терплячість суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

Показано, що у студентів з низьким рівнем вербальної креативності (група за 1 кластером вербальної креативності) за умови високого рівня образної креативності (група за 1 кластером образної креативності) на початку навчання у ЗВО показники наполегливості є найнижчими (рис. 3.3.2). Достатньо високий рівень вербальної креативності незалежно від рівня

образної креативності взаємообумовлений з найвищим рівнем наполегливості у першокурсників.

З рис. 3.3.3 видно, що показники завзятості у студентів-першокурсників з вищими показниками вербальної креативності (групи студентів за 2 та 3 кластерами вербальної креативності) є найбільш високими.

Отже, достатній рівень вербальної креативності позитивно пов'язаний з мірою розвитку таких вольових якостей, як наполегливість та завзятість на початку навчання у виші.

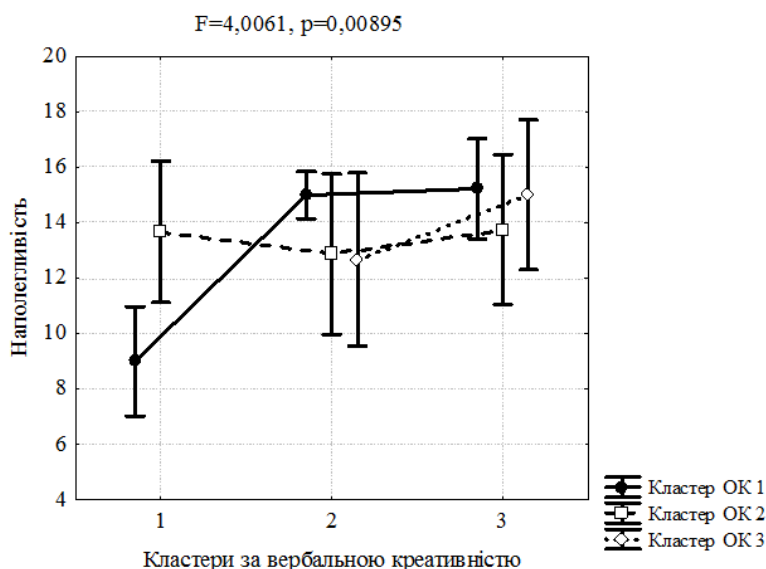


Рис. 3.3.2 Наполегливість суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

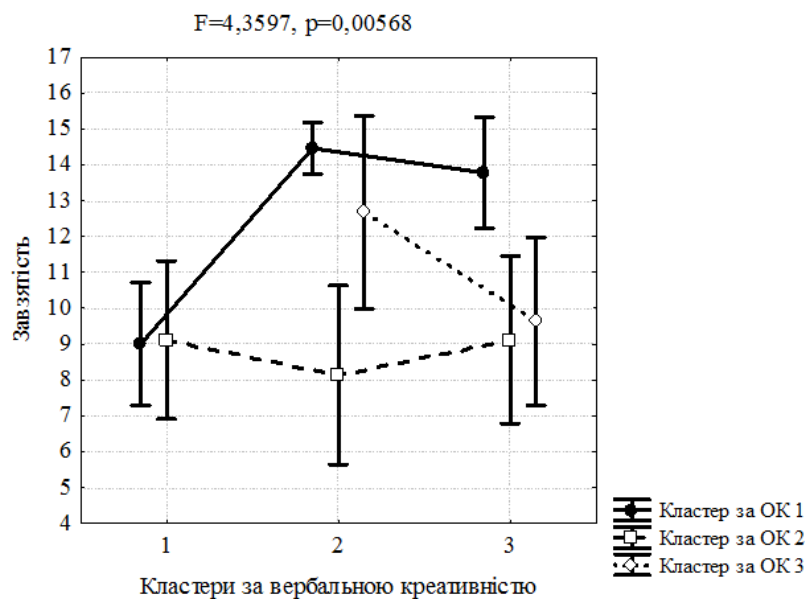


Рис. 3.3.3 Завзятість суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

Показники організованості розвинені у студентів-першокурсників, які відносяться до групи досліджуваних з типом образної креативності, якому відповідають її найвищі показники (1 кластер), у той час як зниження усіх параметрів образної креативності, окрім супротиву замиканню взаємообумовлено з низьким рівнем організованості у студентів (рис. 3.3.4).

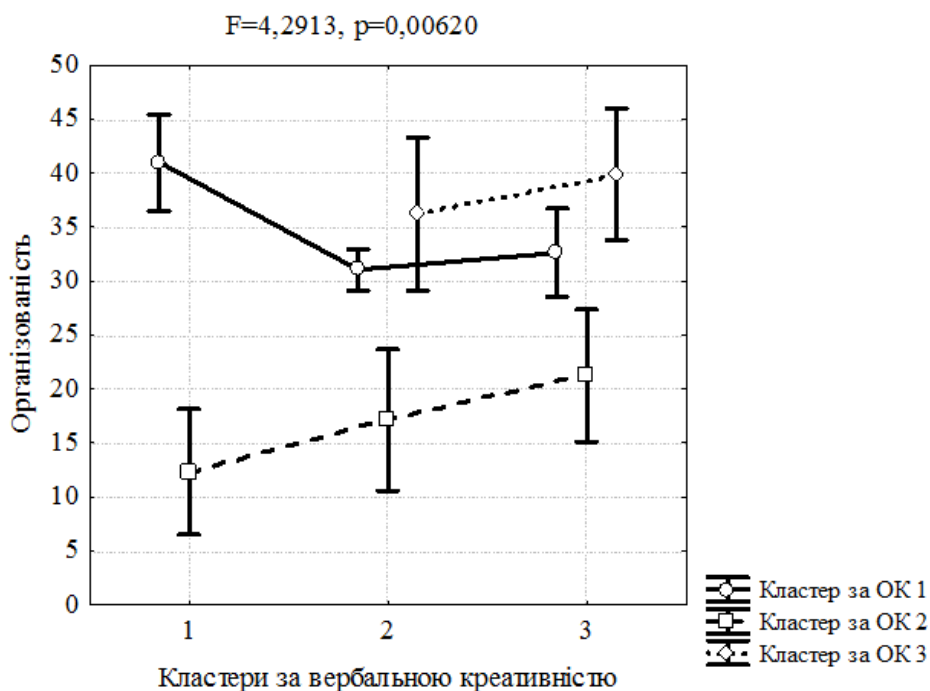


Рис. 3.3.4 Організованість суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

Показники імпульсивності, які свідчать про недоліки розвитку вольових якостей особистості, реактивність у поведінці, властиві найменшою мірою студентам природничого профілю з найвищим рівнем образної креативності (групі студентів за 3 кластером образної креативності) та найбільшою мірою студентам з цим же типом образної креативності мистецького профілю. Отже, міра прояву імпульсивності більшою мірою залежить від профілю навчання суб'єкта навчально-професійної діяльності, а не від типу креативності (рис. 3.3.5).

Показники терплячості більшою мірою властиві студентам третього курсу природничого профілю навчання за умови їх належності до групи з типом вербальної креативності, якому відповідають високі показники усіх параметрів вербальної креативності. Низькому рівню вербальної креативності (для групи за 1 кластером) властиві найнижчі показники терплячості у студентів гуманітарного та природничого профілів навчання (рис. 3.3.6).

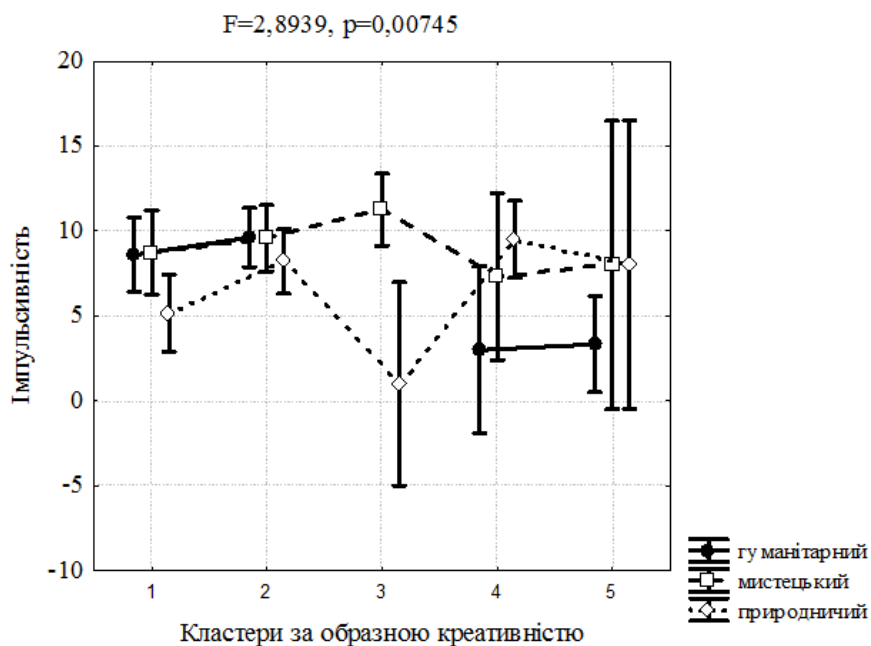


Рис. 3.3.5 Імпульсивність суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

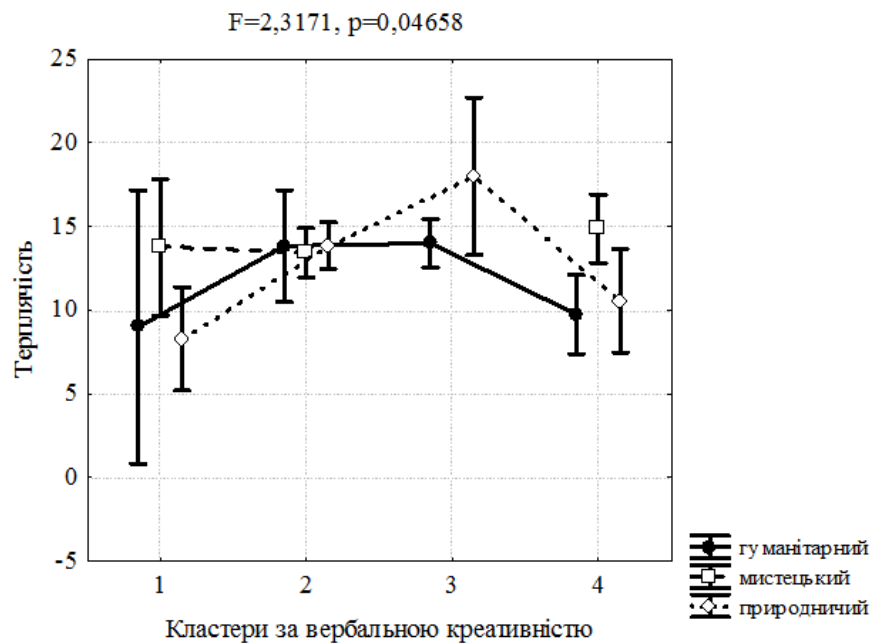


Рис. 3.3.6 Терплячість суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

Відмінностей у показниках здатності до планування поведінки і діяльності в залежності від курсу та профілю навчання студентів встановлено не було. Визначено, що рівень розвитку здатності до моделювання поведінки є найбільшим у студентів мистецького профілю наприкінці навчання у ЗВО (рис. 3.3.7).

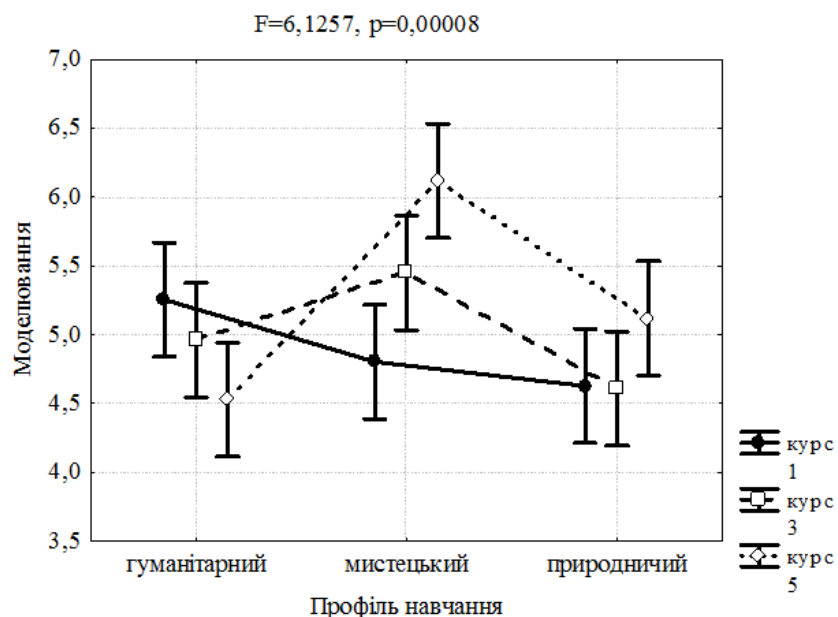


Рис. 3.3.7 Здатність до моделювання поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

У студентів гуманітарного профілю наприкінці навчання у виші та студентів мистецького профілю навчання на третьому курсі показники здатності до програмування є найвищими по вибірці. У студентів мистецького та природничого профілів наприкінці навчання у ЗВО відбувається зниження показників здатності до програмування поведінки (рис. 3.3.8).

Відмінності у показниках здатності до оцінки результатів поведінки мають специфіку наприкінці навчання у ЗВО: у студентів гуманітарного та природничого профілів вони найнижчі, а у студентів мистецького профілю сягають найбільшого значення по вибірці (рис. 3.3.9).



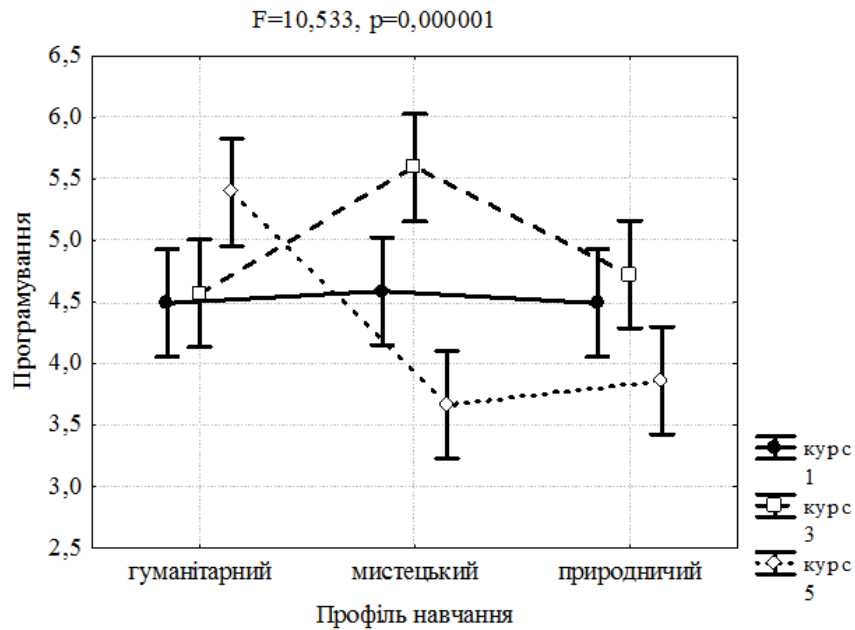


Рис. 3.3.8 Здатність до програмування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

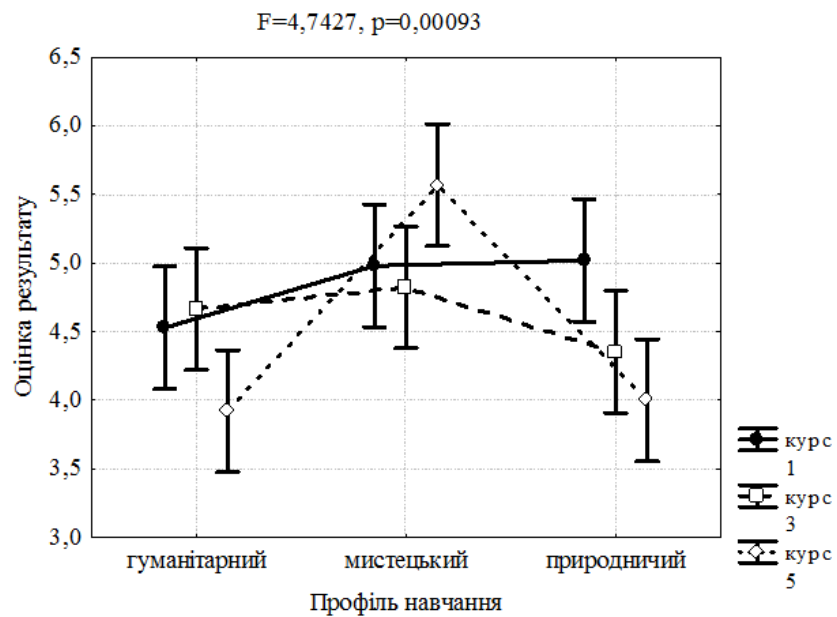


Рис. 3.3.9 Здатність до оцінки результату поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

Здатність до гнучкості поведінки властива студентам гуманітарного профілю навчання незалежно від курсу (рис. 3.3.10).

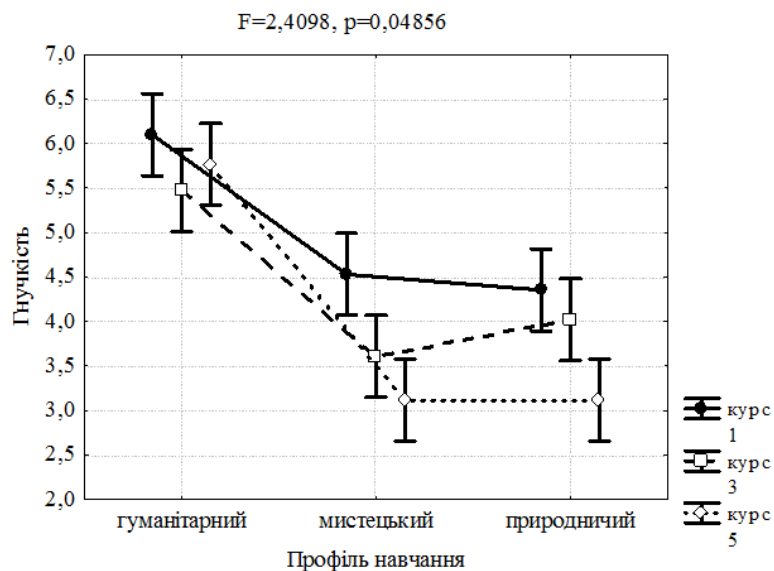


Рис. 3.3.10 Здатність до гнучкості поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю та курсу навчання у ЗВО.

Здатність до планування поведінки студентів мистецького та природничого профілів з високим рівнем вербальної креативності (група за 3 кластером вербальної креативності) сягає найвищого рівня (рис. 3.3.12).

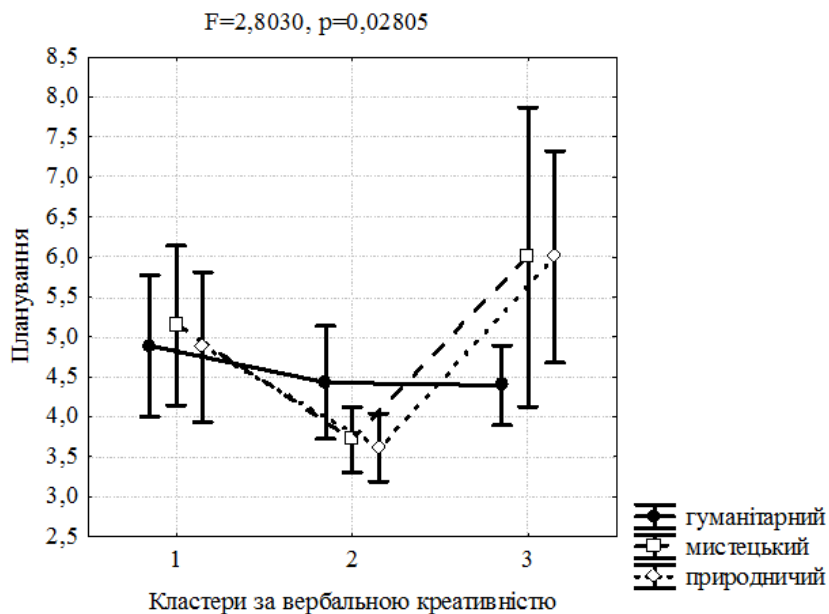


Рис. 3.3.11 Здатність до планування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (1 курс).

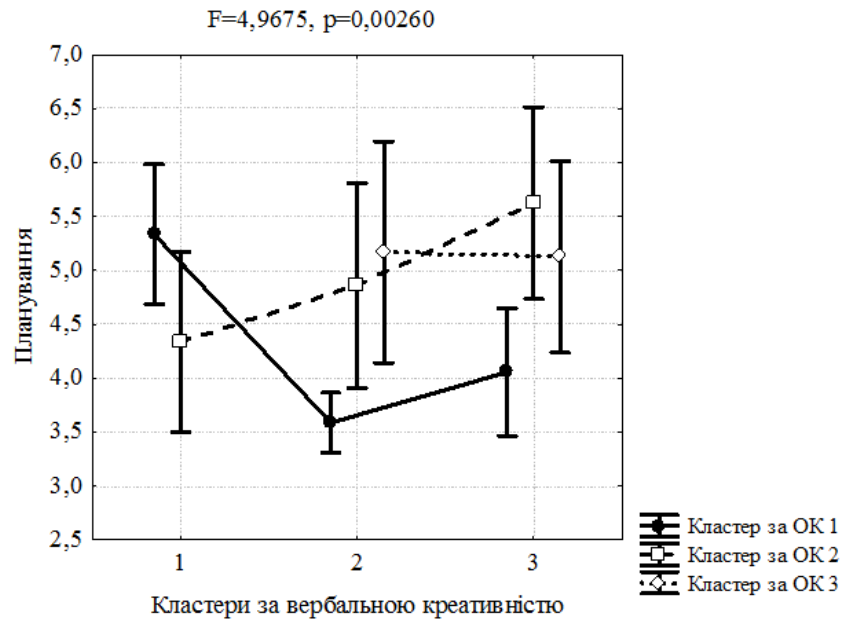


Рис. 3.3.12 Здатність до планування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (1 курс).

Студенти усіх профілів навчання третього курсу з високими показниками образної креативності (група за 1 кластером образної креативності) характеризуються найвищими показниками здатності до планування (рис. 3.3.13).

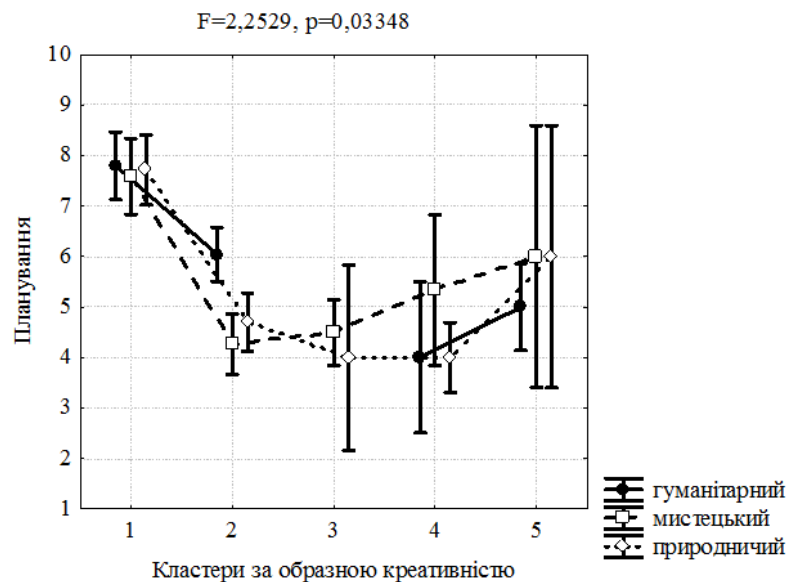


Рис. 3.3.13 Здатність до планування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

Студенти третього курсу навчання з низькими показниками образної креативності (група за першим кластером) характеризуються найвищим рівнем здатності до планування діяльності незалежно від типу вербальної креативності (рис. 3.3.14).

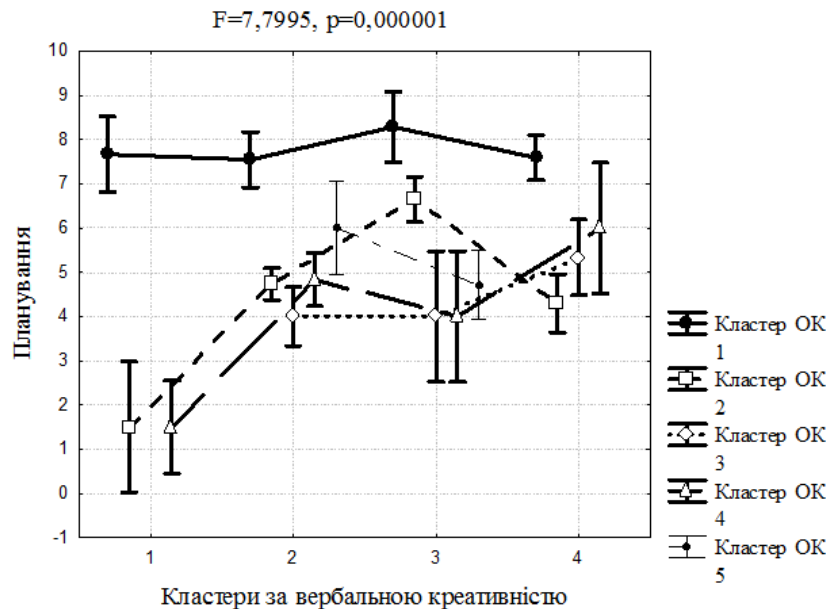


Рис. 3.3.14 Здатність до планування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (3 курс).

З рис. 3.3.15 видно, що здатність до моделювання поведінки властива студентам природничого та мистецького профілю з високими показниками образної креативності (група за 3 кластером). Загалом спеціальність навчання меншою мірою пов'язана у студентів третього курсу з рівнем здатності до моделювання поведінки, у той час як тип образної креативності є визначальним у зв'язку із саморегуляцією поведінки і діяльності в аспекті спроможності диференціювати значущі умови досягнення цілей, узгоджувати отримані результати з прийнятими цілями. З рис. 3.3.16 також стає очевидним, що тип образної креативності є вирішальним у рівні розвитку здатності до моделювання: незалежно від типу вербальної креативності рівень розвитку здатності до моделювання є вищим у студентів з високим рівнем образної креативності. У той же час у студентів з високими

показниками вербальної креативності (група за 3 кластером вербальної креативності) здатності до моделювання також є вищими.

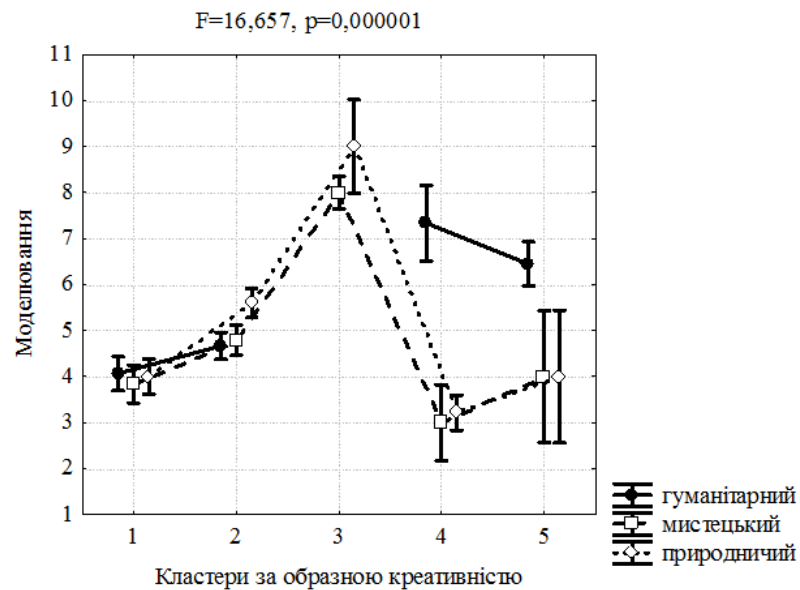


Рис. 3.3.15 Здатність до моделювання поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

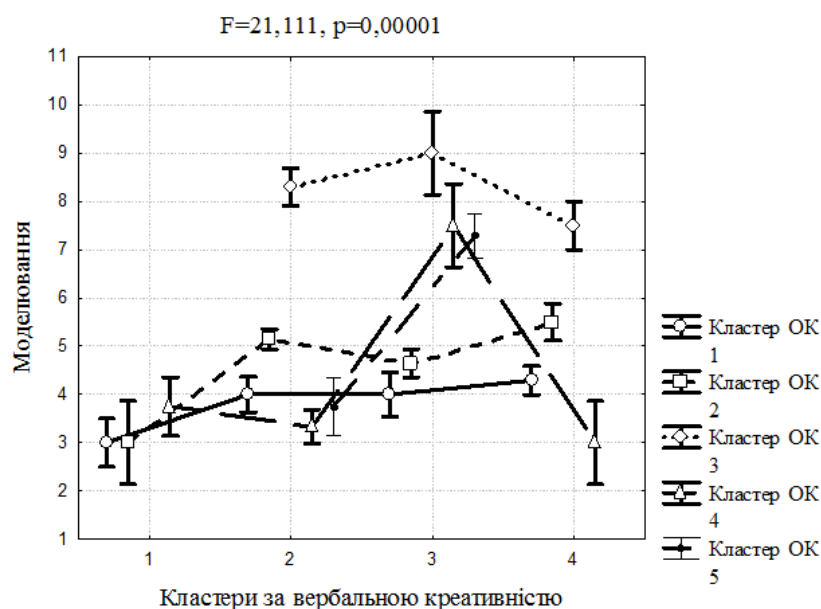


Рис. 3.3.16 Здатність до моделювання поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (3 курс).

Здатність до програмування розвинена краще у студентів мистецького профілю навчання, а за умови їх належності до групи з типом креативності, якому відповідають найвищі показники образної креативності (група за 3 кластером) ці показники сягають найвищого значення по вибірці (рис. 3.3.17). Найнижчі показники здатності до програмування зафіксовано у студентів гуманітарного профілю з найнижчими показниками образної креативності (група за 5 кластером образної креативності).

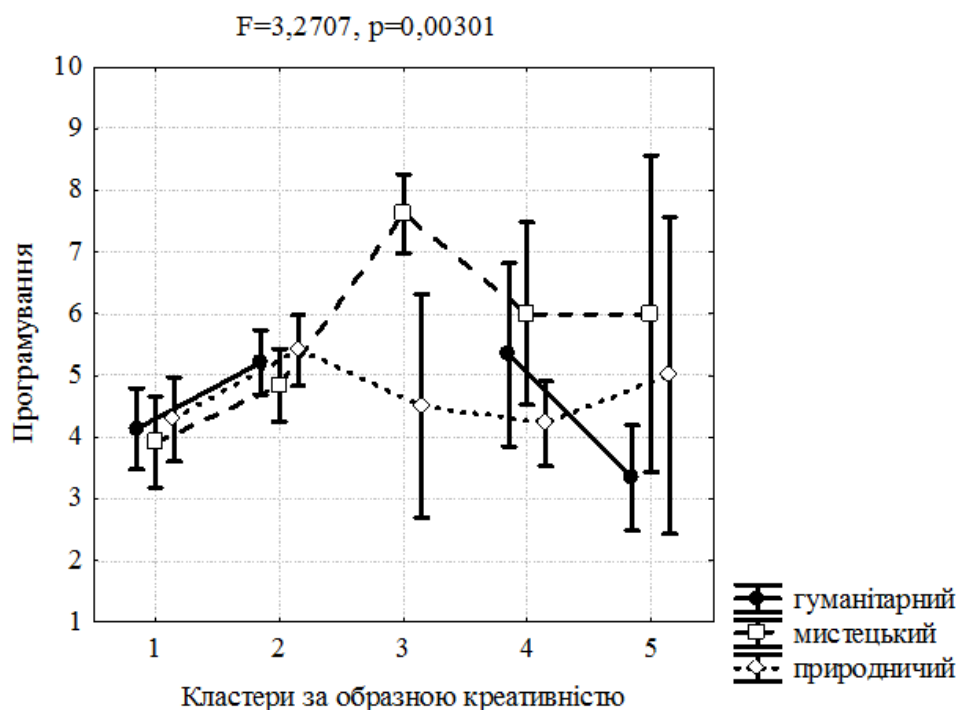


Рис. 3.3.17 Здатність до програмування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

У студентів третього курсу з високим рівнем розвитку образної креативності (група за 3 кластером образної креативності) за умови високих показників вербальної швидкості (група за 4 кластером вербальної креативності) або за умови достатньо високого рівня вербальної креативності (група за 2 кластером вербальної креативності) показники здатності до програмування є найвищими по вибірці. Низький рівень вербальної

креативності (група за 1 кластером) передбачає найнижчі показники програмування незалежно від типу образної креативності (рис. 3.3.18).

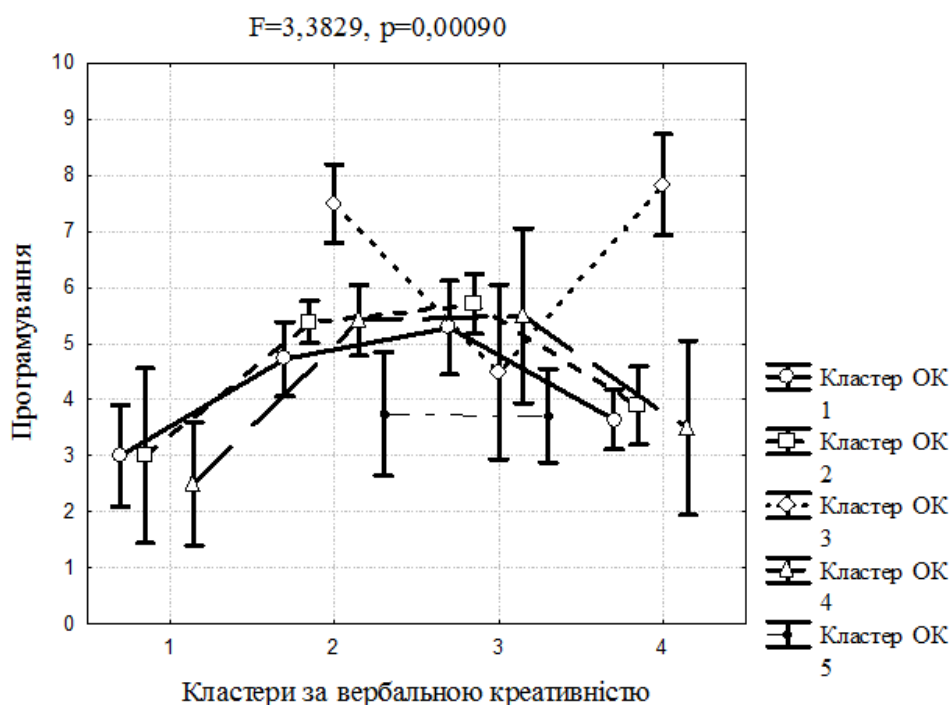


Рис. 3.3.18 Здатність до програмування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (3 курс).

Достатньо високий рівень вербальної креативності (група за 2 кластером вербальної креативності) та високий рівень невербальної креативності (група за 3 кластером образної креативності) взаємообумовлені у студентів 3 курсу з найвищим рівнем здатності до оцінки результату діяльності (рис. 3.3.19).

З рис. 3.3.20 видно, що найвищий рівень розвитку гнучкості поведінки властивий студентам-третьокурсникам гуманітарного профілю навчання, особливо за умови їх належності до групи з типом вербальної креативності, якому властиві високі показники здатності надавати абстрактну назву образам уяви.

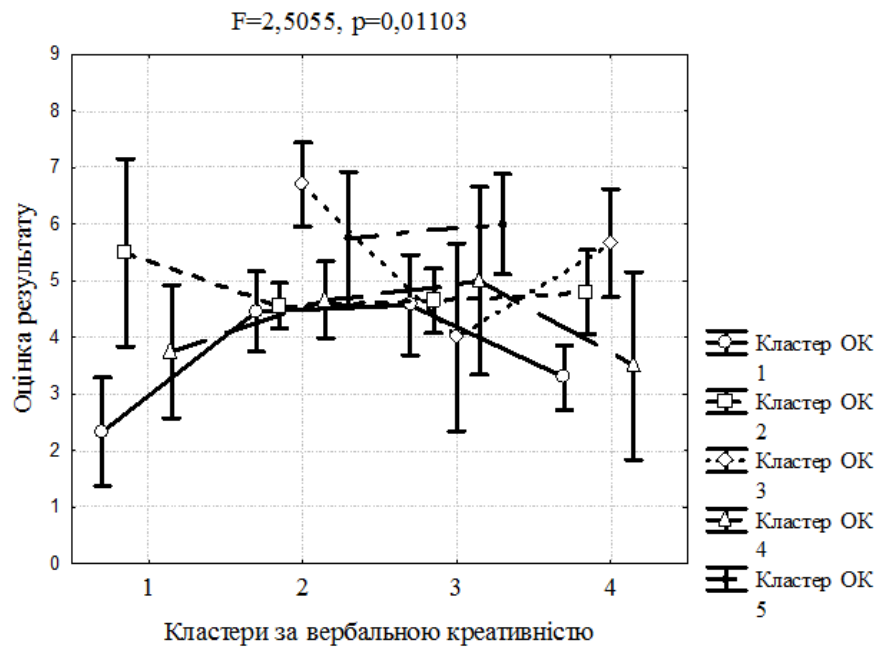


Рис. 3.3.19 Здатність до оцінки результатів поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (3 курс).

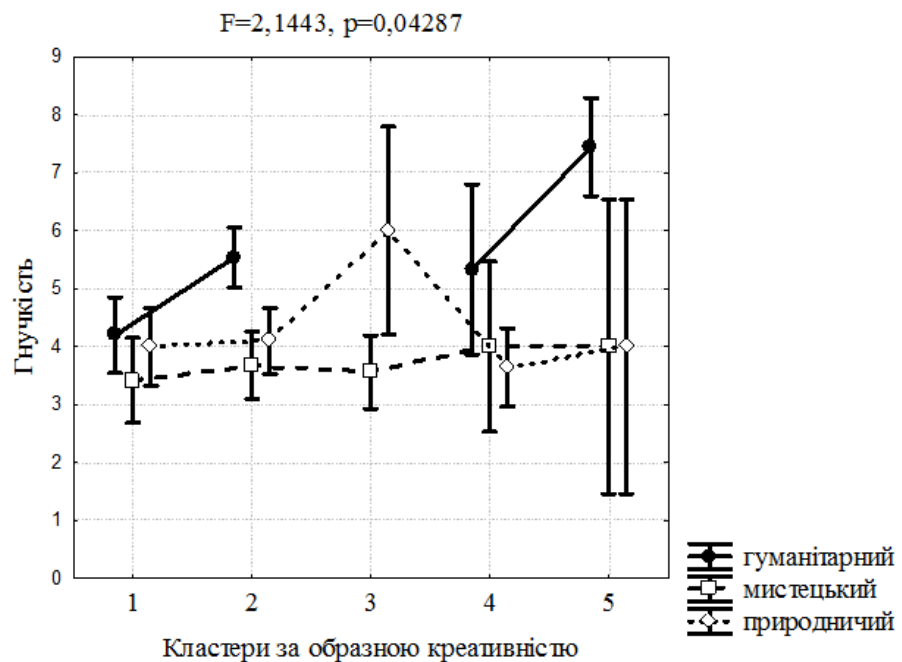


Рис. 3.3.20 Здатність до гнучкості поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).



У студентів гуманітарного профілю навчання за умови достатньо високого (група за 2 кластером) чи високого (група за 3 кластером) рівня вербальної креативності показники гнучкості є найвищими. Високий рівень вербальної креативності (група за 3 кластером) у студентів природничого профілю також взаємообумовлена з високим рівнем гнучкості поведінки і діяльності (рис. 3.3.21).

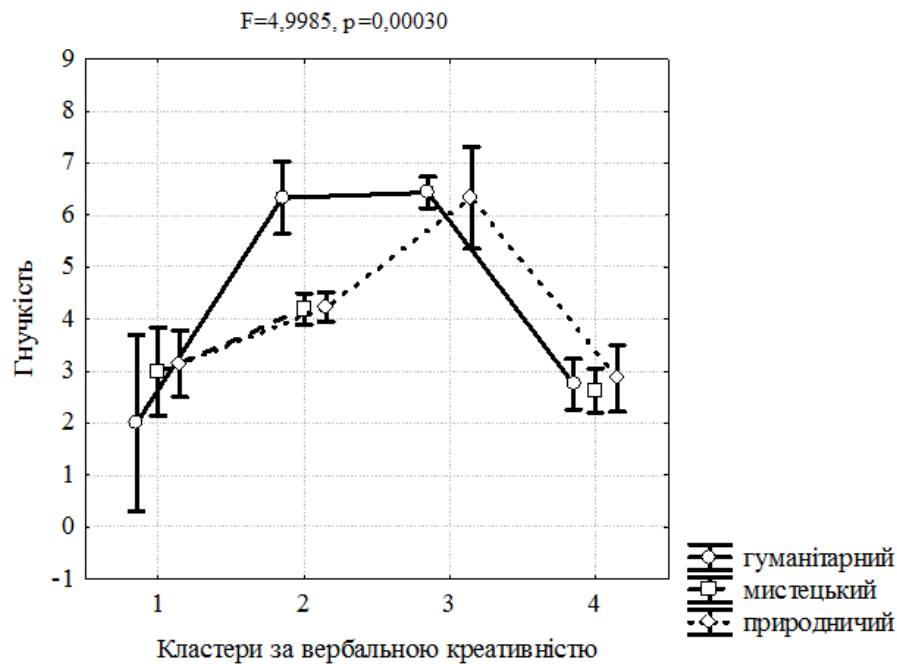


Рис. 3.3.21 Здатність до гнучкості поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

Наприкінці навчання у вищій школі здатність до планування діяльності загалом вище у студентів гуманітарного профілю. Студенти природничого та мистецького профілів з низьким рівнем образної креативності (група студентів за 3 кластером невербальної креативності) мають найнижчі показники здатності до планування поведінки (рис. 3.3.22).

Низький рівень вербальної креативності (група за 1 кластером) у п'ятикурсників гуманітарного спрямування взаємообумовлений з низьким рівнем здатності до планування діяльності (рис. 3.3.23).

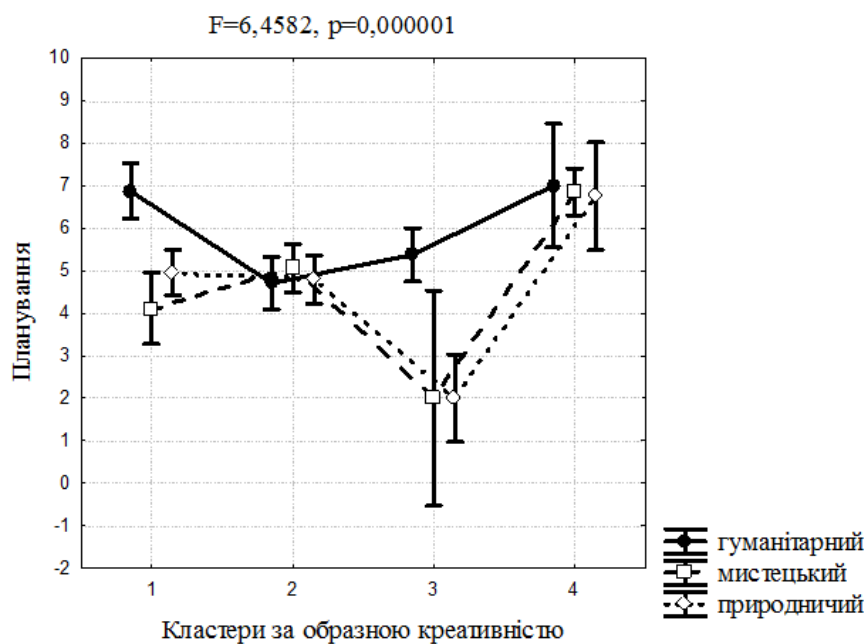


Рис. 3.3.22 Здатність до планування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

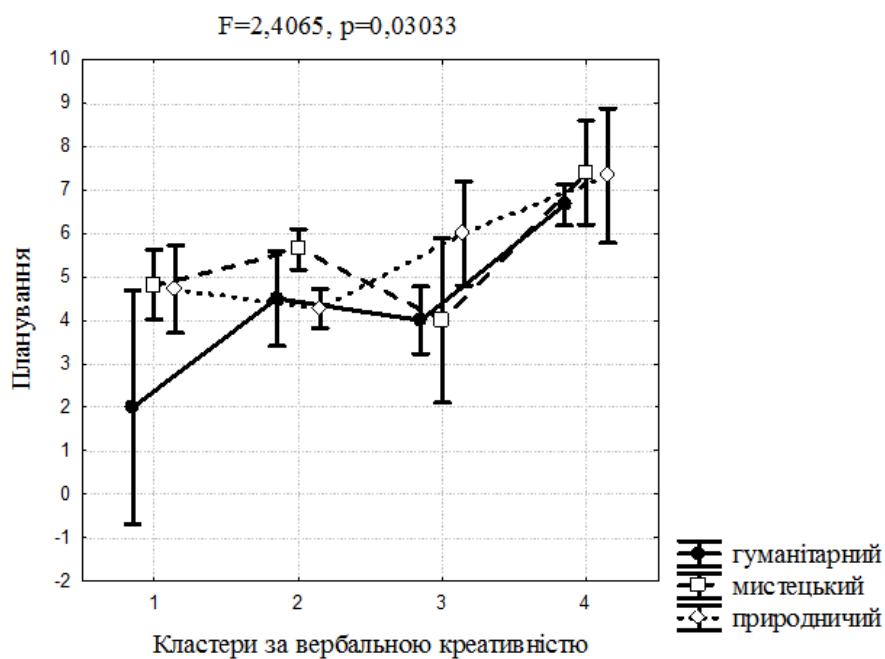


Рис. 3.3.23 Здатність до планування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

Наприкінці навчання у ЗВО здатність до планування діяльності більшою мірою властива студентам з високим рівнем образної креативності (група за 4 кластером невербальної креативності), утім при низькому рівні образної креативності (група за 3 кластером невербальної креативності) при високому рівні вербальної креативності показники гнучкості також є високими. Такі суперечливі результати обумовлені різної специфікою навчально-професійної діяльності суб'єкта (рис. 3.3.24).

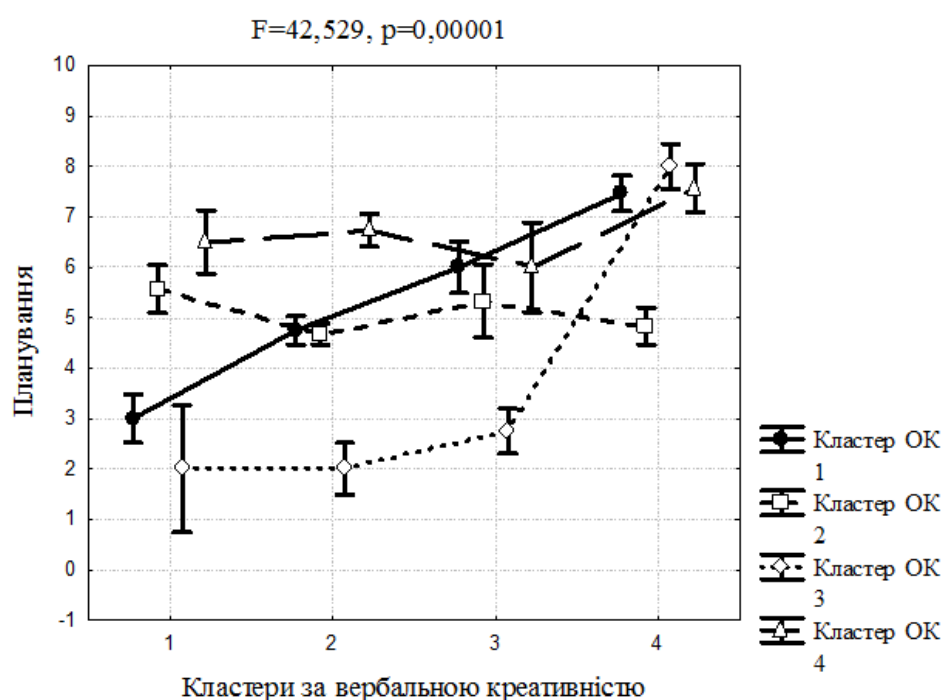


Рис. 3.3.24 Здатність до гнучкості поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (5 курс).

У студентів п'ятого курсу мистецького профілю навчання за умови низького рівня образної креативності (група за 3 кластером) показники здатності до планування діяльності є найнижчими (рис. 3.3.25).

Здатність до програмування діяльності загалом вище у студентів гуманітарного профілю наприкінці навчання (рис. 3.3.26). Низький рівень вербальної креативності (група за 3 кластером) у студентів природничого профілю взаємообумовлений зі зниженими показниками здатності до програмування поведінки.

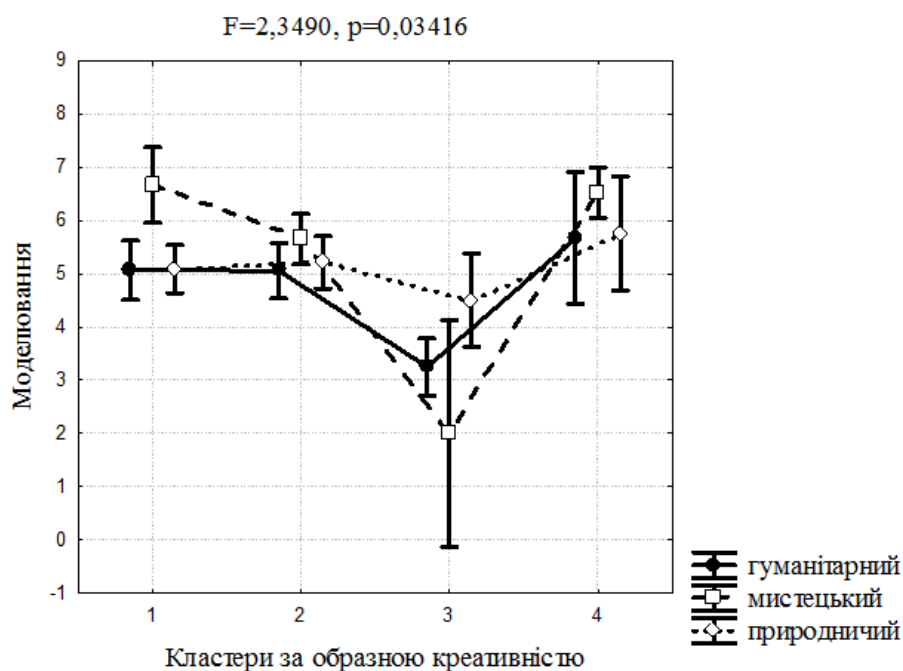


Рис. 3.3.25 Здатність до моделювання поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

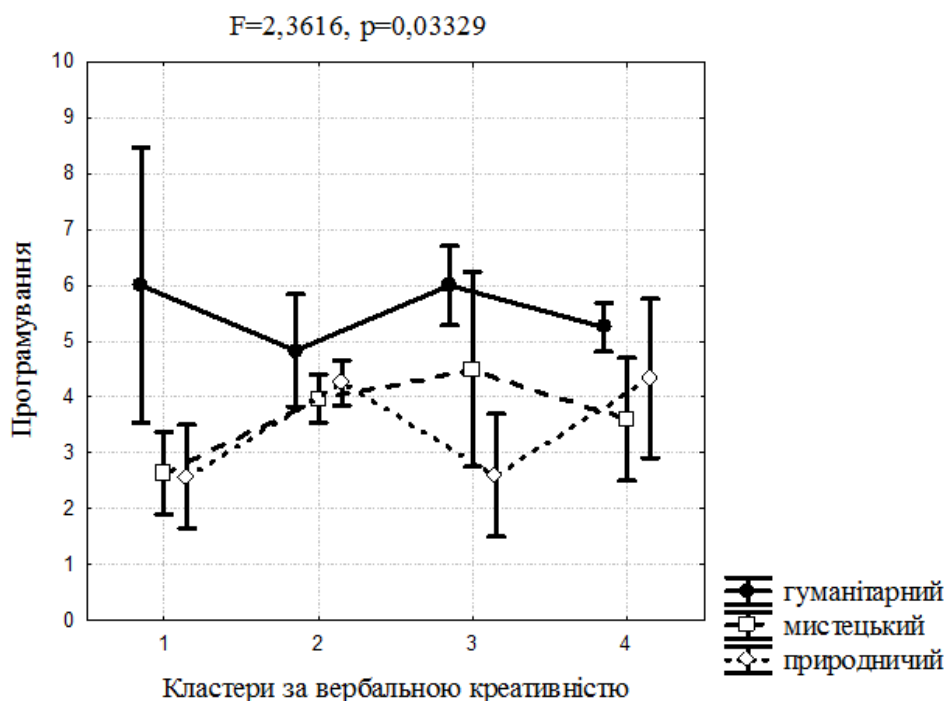


Рис. 3.3.26 Здатність до програмування поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

У студентів мистецького профілю за умови високого рівня образної креативності (група за 4 кластером) виявлено найвищий рівень здатності до оцінки результатів діяльності, у той час як у студентів з низьким рівнем образної креативності (група за 3 кластером) ці показники є найнижчими (рис. 3.3.27).

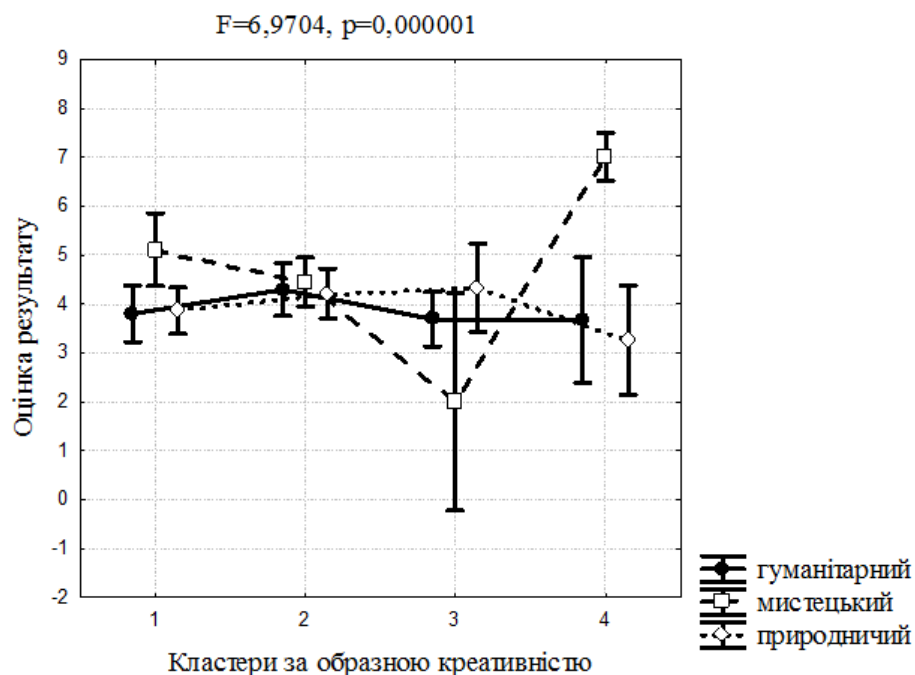


Рис. 3.3.27 Здатність до оцінки результатів поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

У студентів мистецького профілю навчання незалежно від типу вербальної креативності показники здатності до оцінки результатів діяльності є вищими по вибірці (рис. 3.3.28).

У студентів усіх профілів навчання за умови нижчого рівня вербальної креативності (група за 1 кластером) показники гнучкості є найнижчими по вибірці п'ятикурсників (рис. 3.3.29).

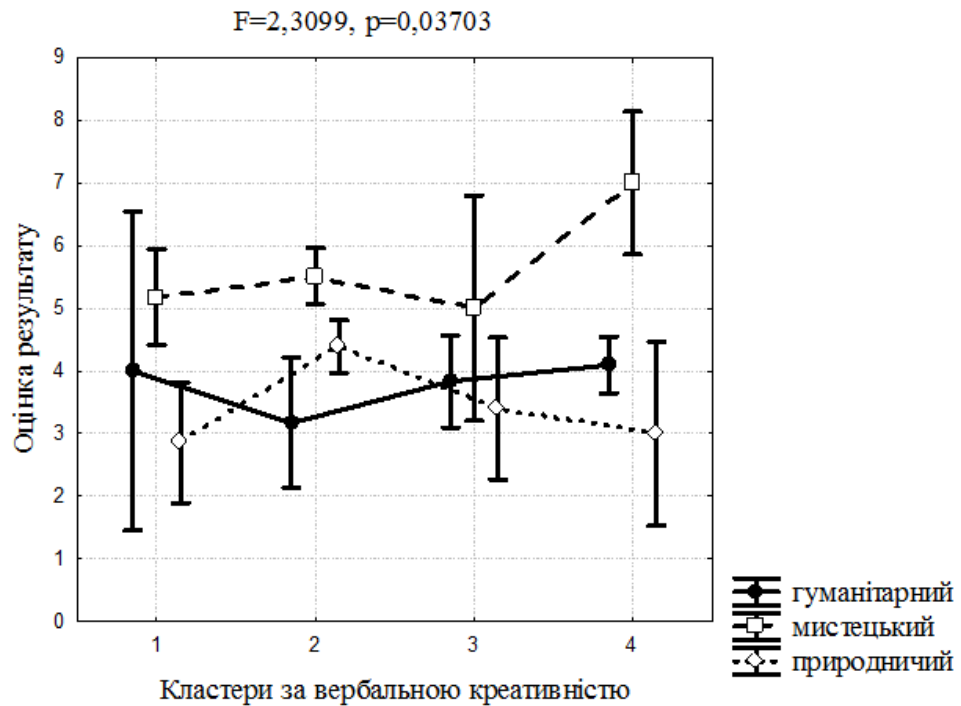


Рис. 3.3.28 Здатність до оцінки результатів поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

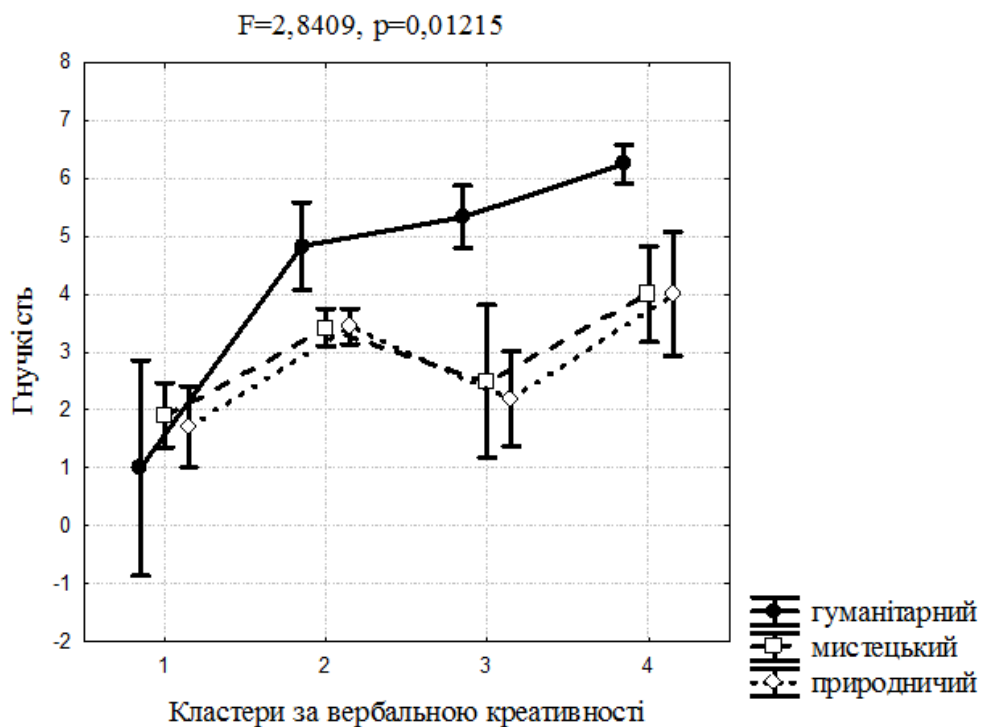


Рис. 3.3.29 Здатність до гнучкості поведінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

### **3.4. Емоційно-регуляторні механізми як чинник розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.**

Емоційна регуляція як система, що об'єднує динамічні і структурні характеристики, пов'язані з модуляцією емоцій, їх ідентифікацією, оцінкою і проявом, здатністю контролювати емоції і погоджувати їх з ситуацією і цілями, що стоять перед діяльністю, а також розпізнавати і прогнозувати емоційні стани інших людей і співвідносити їх з власними емоціями [17], у нашому дослідженні розглядається як фактор розвитку креативності студентів. У сучасних дослідженнях представлені різні моделі емоційної регуляції, зокрема у моделі Дж. Гросса розглядаються два види стратегій емоційної регуляції: «стратегії, що передують реакції» і «стратегії, фокусовані на реакції» [27]. В якості структурних компонентів емоційної регуляції в широкому сенсі можна розглядати емоційні схеми, визначені Р. Ліхі як сукупність «... переконань і стратегій, пов'язаних з власними емоціями або емоціями інших людей» [28, с. 83], які при патологічному способі подолання є дезадаптивними [28]. Ці моделі відрізняє фокусування на когнітивних аспектах емоційної регуляції. Згідно з концепцією М. Лінехан, порушення регуляції емоцій полягають в нездатності свідомо і бажаним чином змінювати компоненти емоційної реакції в поєднанні з високою інтенсивністю і великим емоційним діапазоном позитивних і негативних емоцій [29]. Е. Селбі визначає термін «емоційного каскаду», тобто сильного сплеску негативних емоцій, які не піддаються контролю, і факторах, що підвищують ризик подібних спалахів [30]. У багатьох клінічних моделях емоційна дисрегуляція розглядається комплексно - неефективність стратегій опанування емоціями або дезадаптивні стратегії емоційної регуляції пов'язується з порушеннями психологічних структур і функцій, які відповідають за ідентифікацію і розуміння емоцій, їх диференційованість і діапазон емоційних певної модальності [17].

Отже, порушення емоційної регуляції пов'язані з надмірною емоційною нестійкістю або ригідністю емоцій, їх слабкою диференційованістю, що виражається, передусім, в нездатності ідентифікувати емоції, керувати ними; сюди ж відноситься скорочений діапазон ідентифікованих емоційних проявів і слабка інтегрованість емоцій, що проявляється в труднощах контролю над емоціями і обумовлює неможливість узгодити власні знання про емоції з їх переживанням і розумінням психічного стану інших людей. Порушення емоційної регуляції можуть спостерігатися в ситуації кризи або стресу у психічно здорової особистості і бути частиною більш складних порушень психологічного функціонування, наприклад, при афективних, особистісних або поведінкових розладах [17]. Як зазначають Н.А. Польська та А.Ю. Разваляєва [18], емоційна регуляція виступає системою гнучкого контролю, управління емоціями і оцінки емоціогенних сигналів, що забезпечує оптимальне співвідношення ідентифікації, переживання емоцій і емоційної експресії, у той час як емоційна дерегуляція - це репресивна система контролю над емоціями, спрямована на зниження негативних наслідків дії руйнівних емоцій через їх ігнорування, придушення або ухилення від них. Авторами визначено три форми дисфункціональної емоційної регуляції: уникнення, румінацію та труднощі менталізації [18], які у даному дослідженні розглядаються в контексті негативних факторів розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Дж. Гросс виділяє дві глобальні стратегії емоційної регуляції, пов'язані з умовами виникнення емоційного відповіді (antecedent-focused emotion regulation) та емоційною відповіддю, що вже виникла (response-focused emotion regulation). А.А. Панкратовою та Є.М. Осіним було визначено дві стратегії з моделі Дж. Гросса — когнітивну переоцінку (cognitive reappraisal) і пригнічення експресії (expressive suppression), котрі відповідають таким критеріям: 1) є глобальними стратегіями; 2) використовуються у повсякденному житті; 3) можуть бути змодельовані у лабораторних умовах і діагностовано опитувальниками [25]. Під когнітивною переоцінкою мається



на увазі зміна ставлення до ситуації, що дозволяє змінити емоційний відповідь, під пригніченням експресії - стримування зовнішніх проявів емоційного відповіді [17]. На нашу думку, пригнічення експресії може стояти на заваді прояву креативності, у той час як вільне володіння стратегією когнітивної переоцінки може сприяти розвитку креативності у студентів.

Більш уточнюючою класифікацією стратегій емоційної регуляції є визначена Н. Гарнефскі [25] модель, в якій виділено дев'ять основних когнітивних стратегій регуляції емоцій, які можуть бути віднесені у дві категорії: 1) стратегії, які сприяють успішній адаптації (або «ефективні» стратегії), зокрема прийняття того, що трапилося, позитивне перефокусування, фокусування на плануванні, позитивна переоцінка, розгляд в перспективі; 2) стратегії, що перешкоджають адаптації і підсилюють дезадаптаційні ефекти (або «деструктивні» стратегії), а саме: самозвинувачення, румінація / нав'язливі думки про подію, катастрофізація, звинувачення інших.

Таблиця 3.4.1

**Кореляції показників креативності та емоційних особливостей  
суб'єкта навчально-професійної діяльності**

| Показники<br>емоційно-<br>регуляційних<br>механізмів | Показники образної креативності |                |                |                |                | Показники вербальної<br>креативності |              |              |               |
|------------------------------------------------------|---------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------------------------|--------------|--------------|---------------|
|                                                      | ОБ                              | ОО             | ОАН            | ОСЗ            | ОР             | ВБ                                   | ВГ           | ВО           | ВР            |
| Самозвинувачення                                     | -0,09                           | 0,09           | 0,10           | 0,02           | 0,08           | -0,08                                | 0,04         | 0,09         | -0,04         |
| Звинувачення                                         | <b>-0,31***</b>                 | -0,09          | -0,03          | -0,09          | <b>-0,12</b>   | 0,00                                 | 0,10         | 0,01         | 0,05          |
| Прийняття                                            | <b>0,48***</b>                  | <b>0,42***</b> | <b>0,22**</b>  | <b>0,33***</b> | <b>0,38***</b> | <b>0,10*</b>                         | -0,01        | -0,01        | -0,03         |
| Перефокусування<br>та планування                     | <b>0,27***</b>                  | <b>0,32***</b> | <b>0,29***</b> | <b>0,33***</b> | <b>0,29***</b> | <b>0,22***</b>                       | <b>0,16*</b> | 0,10         | <b>0,17**</b> |
| Позитивне<br>перефокусування                         | <b>0,37***</b>                  | <b>0,37***</b> | <b>0,20**</b>  | <b>0,28***</b> | <b>0,31***</b> | 0,08                                 | 0,01         | -0,02        | -0,00         |
| Зосередження                                         | -0,05                           | 0,09           | 0,08           | 0,05           | 0,05           | 0,05                                 | 0,11         | 0,09         | 0,08          |
| Позитивний<br>перегляд                               | <b>0,21**</b>                   | <b>0,30***</b> | <b>0,23**</b>  | <b>0,29***</b> | <b>0,24**</b>  | <b>0,22*</b>                         | <b>0,15</b>  | <b>0,12*</b> | <b>0,12*</b>  |

|                           |                |                 |               |                 |                |                 |                |                |               |
|---------------------------|----------------|-----------------|---------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|---------------|
| Переміщення перспективу у | -0,06          | -0,08           | 0,05          | -0,04           | -0,06          | 0,06            | 0,08           | -0,08          | 0,01          |
| Катастрофізація           | <b>-0,12*</b>  | <b>-0,26***</b> | -0,08         | <b>-0,17**</b>  | <b>-0,13*</b>  | <b>-0,29</b>    | <b>-0,12*</b>  | <b>-0,20**</b> | <b>-0,17*</b> |
| Румінація                 | 0,00           | 0,07            | <b>-0,15*</b> | -0,01           | 0,03           | 0,03            | -0,08          | 0,03           | <b>-0,10*</b> |
| Уникнення                 | <b>-0,17**</b> | <b>-0,12</b>    | <b>-0,10*</b> | <b>-0,27***</b> | <b>-0,20**</b> | <b>-0,21**</b>  | <b>-0,20**</b> | -0,08          | <b>-0,11*</b> |
| Труднощі менталізації     | 0,04           | 0,00            | -0,00         | -0,03           | -0,03          | 0,04            | <b>-0,23**</b> | -0,06          | -0,05         |
| Когнітивна переоцінка     | 0,04           | 0,03            | <b>0,14*</b>  | <b>0,13</b>     | 0,06           | <b>0,12*</b>    | <b>0,29***</b> | <b>0,17**</b>  | <b>0,23**</b> |
| Пригнічення експресії     | -0,09          | <b>-0,13*</b>   | -0,04         | <b>-0,22</b>    | -0,06          | <b>-0,35***</b> | <b>-0,15*</b>  | 0,05           | -0,09         |

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$ , \*\*\*  $p < 0,0001$

Виявлено негативні зв'язки між стратегією емоційної регуляції звинувачення та образною швидкістю та розробленістю. Отже, перекладання провини на оточення за пережиту суб'єктом подію, що мала негативні наслідки, властиве студентам, які не здатні швидко та деталізовано продукувати творчі візуальні образи уяви.

Визначено низку позитивних зв'язків між стратегією прийняття та усіма параметрами образної креативності, а також вербальною швидкістю. Чим вище показники образної креативності та здатності швидко продукувати словесні асоціації, тим більше суб'єкт схильний здійснювати пошук позитивного сенсу в негативній на перший погляд події життя, отримувати досвід від труднощів.

Стратегія перефокусування та планування пов'язана з усіма параметрами креативності, як образної, так і вербальної. Отже, схильність до роздумів про те, які наступні кроки краще зробити по відношенню до складної ситуації, що трапилася зі суб'єктом, властива тим високо креативним студентам.

Стратегія позитивного перефокусування позитивно корелює з усіма параметрами образної креативності. Отже, схильність до відволікання на думки про інші, більш приємні події та ситуації замість роздумів про

пережиті труднощі властива студентам з високорозвиненою образною креативністю.

Стратегія позитивного перегляду позитивно пов'язана з усіма параметрами креативності. Отже, схильність до пошуку позитивного сенсу в події властива студентам з високими показниками креативності.

Стратегія катастрофізації негативно корелює з показниками образної креативності студентів, що вказує на те, що високий рівень розвитку творчої візуальної уяви властивий тим студентам, які не схильні до думок про глобальність негативної події, яка сталася і її негативні наслідки.

Стратегія румінації негативно пов'язана з показниками образної абстрактності назви та вербальної розробленості. Отже, застрягання на афективно забарвлених переживаннях, стереотипне повернення до них, фіксація на негативних емоціях пов'язана з нездатністю до абстрагування у вербальній уяві при описі візуальних образів, низьким рівнем здатності до деталізації вербалізованих образів.

Стратегія уникнення негативно пов'язана з усіма параметрами креативності. Отже, ухилення від певних емоцій і емоціогенного досвіду як гіпотетично небезпечних, негативних, здатних заподіяти шкоду, «нестерпний» біль властиве студентам, які відрізняються зниженими показниками як образної, так і вербальної креативності.

Труднощі металізації як обмеження в ідентифікації емоцій, розумінні як власних переживань і вчинків, так і емоцій і поведінки інших людей властиві студентам зі зниженими показниками вербальної гнучкості.

Когнітивна переоцінка як адаптивна стратегія емоційної саморегуляції позитивно пов'язана з показниками абстрактності назви та супротиву замиканню образної креативності та усіма показниками вербальної креативності. Отже, вміння змінити ставлення до ситуації, що дозволяє в свою чергу змінити емоційну відповідь властива високо креативним студентам.

Пригнічення експресії як дезадаптивна стратегія емоційної саморегуляції, що полягає у стриманні емоційного прояву, властива студентам зі зниженими показниками образної оригінальності та супротиву замиканню, вербальної швидкості та гнучкості.

На рисунку 3.4.1 показано відмінності у показниках стратегії самозвинувачення в залежності від курсу та профілю навчання. У студентів мистецького профілю наприкінці навчання у виші виявлено найвищий рівень прояву стратегії самозвинувачення, а у студентів гуманітарного профілю на третьому курсі ця стратегія виражена на найнижчому рівні.

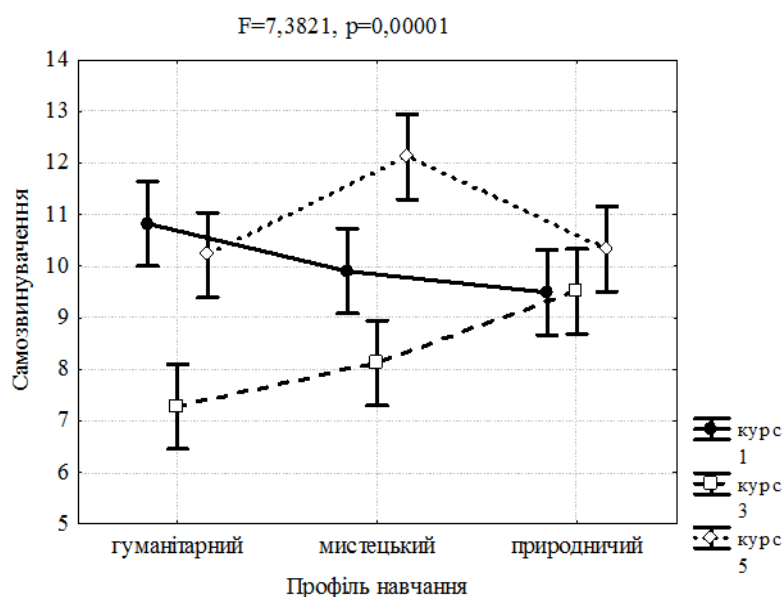


Рис. 3.4.1 Стратегія самозвинувачення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

Студенти третього курсу природничого профілю більшою мірою схильні до використання стратегії звинувачення, а не першому курсу загалом ця стратегія виражена найменшою мірою (рис. 3.4.2).

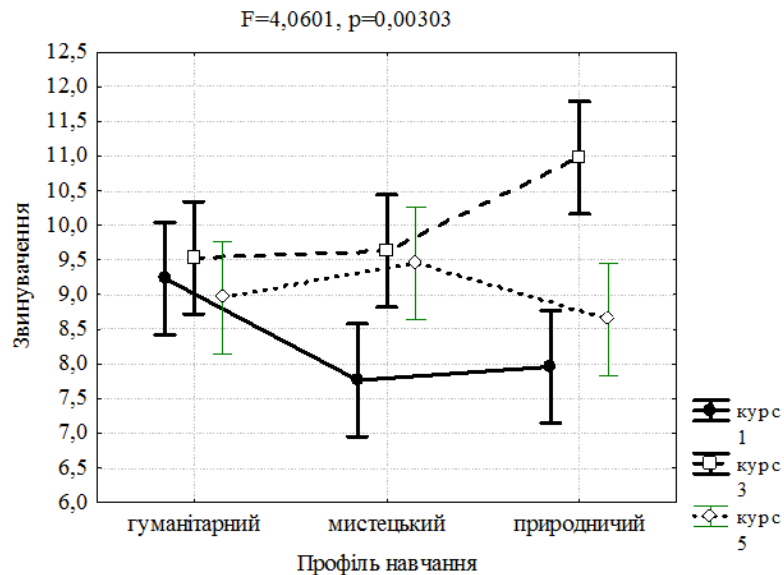


Рис. 3.4.4 Стратегія звинувачення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

Наприкінці навчання у виші у студентів мистецького профілю стратегія прийняття виражена найбільшою мірою, так само як і у першокурсників незалежно від профілю навчання. У студентів гуманітарного профілю ця стратегія виражена найменшою мірою (рис. 3.4.2).

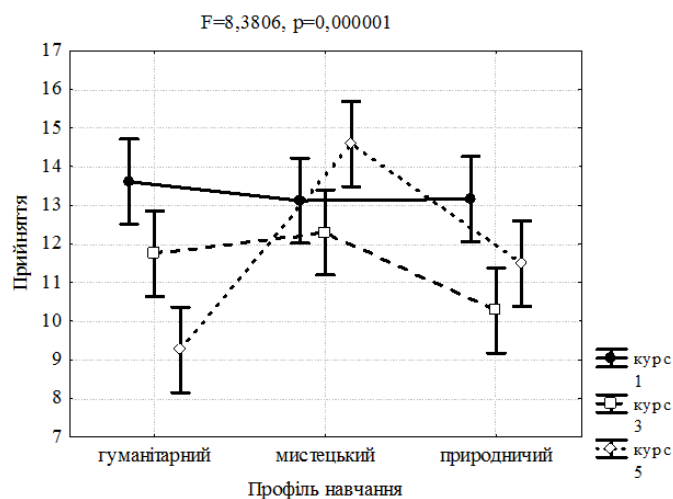


Рис. 3.4.2 Стратегія прийняття суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

У студентів мистецького профілю наприкінці навчання у виші та у студентів гуманітарного профілю на першому та третьому курсах стратегії перефокусування та планування виражені більшою мірою (рис. 3.4.3).

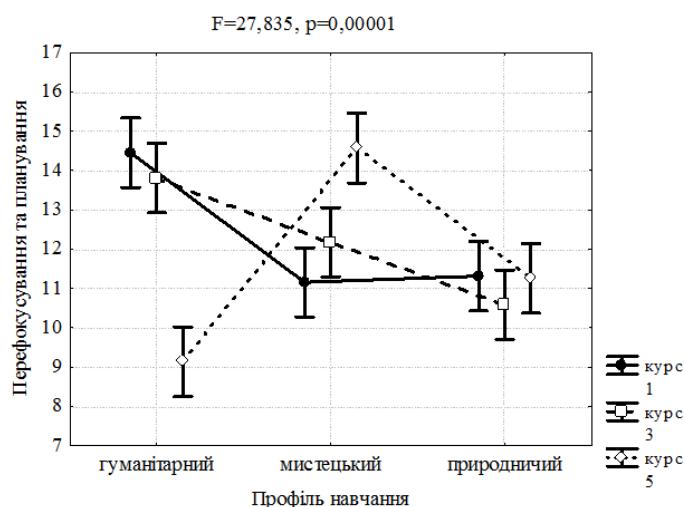


Рис. 3.4.3 Стратегія перефокусування та планування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

У студентів на початку навчання у виші незалежно від профілю навчання показники позитивного перефокусування є найвищими, а у студентів гуманітарного профілю наприкінці навчання вони найнижчі (рис. 3.4.4).

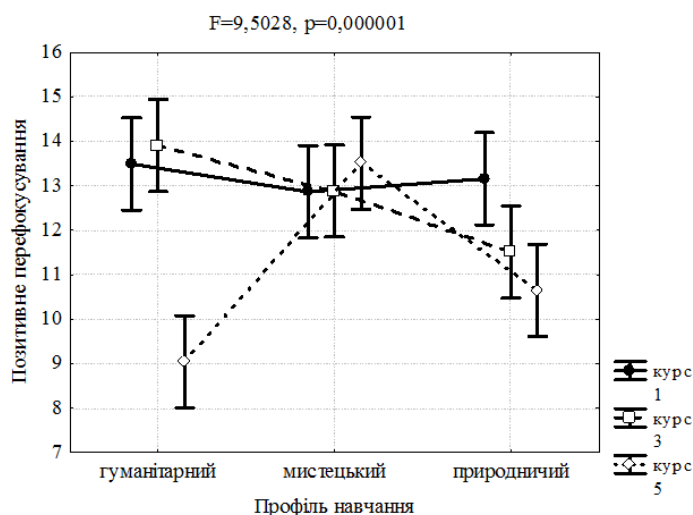


Рис. 3.4.4 Стратегія позитивного перефокусування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

Стратегія зосередження (румінації) властива студентам на початку навчання у виші, а також студентам мистецького профілю наприкінці навчання (рис. 3.4.5), у студентів третього курсу ця стратегія виражена меншою мірою.

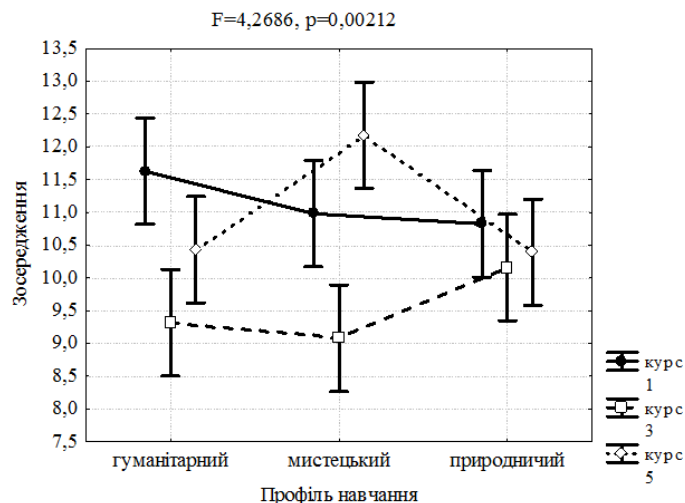


Рис. 3.4.5 Стратегія зосередження суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

Стратегія позитивного перегляду більшою мірою властива студентам третього курсу незалежно від профілю навчання, а у студентів гуманітарного профілю наприкінці навчання вона виражена найменшою мірою (рис. 3.4.6).

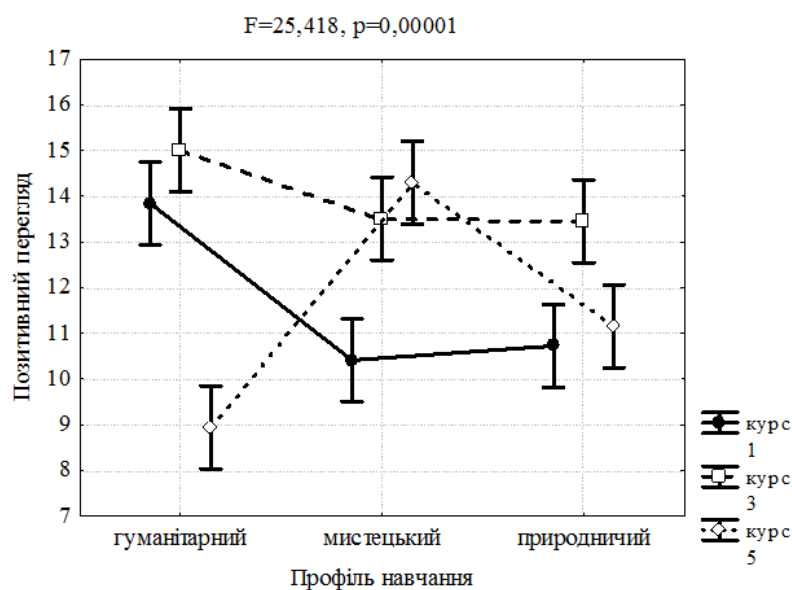


Рис. 3.4.6 Стратегія позитивного перегляду суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

Стратегія перенесення у перспективу залежить не від профілю, а від курсу навчання: на першому курсі вона виражена найкраще, але з віком показники за цією стратегією спадають (рис. 3.4.7).

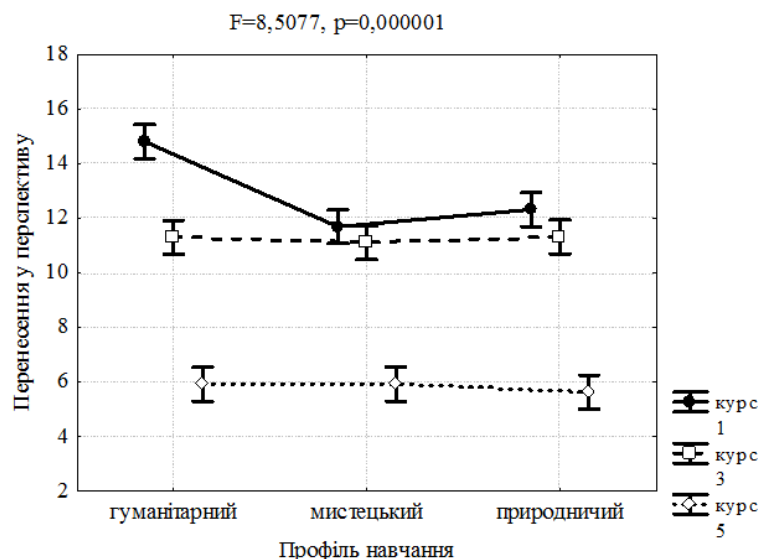


Рис. 3.4.7 Стратегія перенесення у перспективу суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

Стратегія катастрофізації меншою мірою властива студентам-першокурсникам, а на п'ятому курсі студенти природничого профілю виявляють найвищий рівень схильності до катастрофізації (рис. 3.4.8).

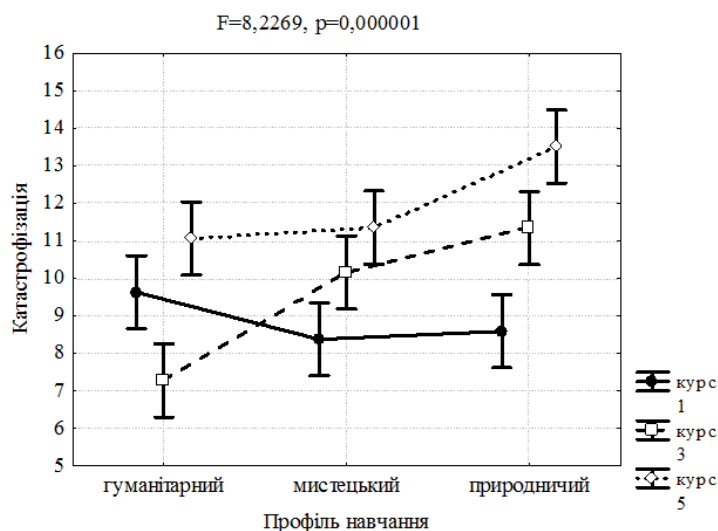


Рис. 3.4.8 Стратегія катастрофізації суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.



Стратегія румінації меншою мірою властива студентам-першокурсникам, студенти мистецького профілю на третьому та п'ятому курсах мають найвищі показники схильності до використання стратегії румінації (рис. 3.4.9).

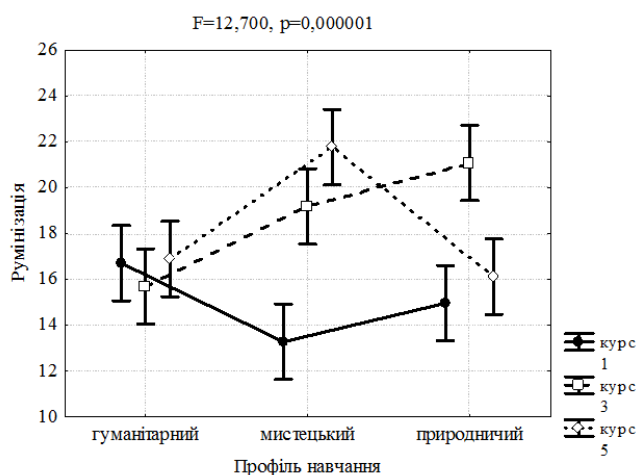


Рис. 3.4.9 Стратегія румінації суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

Стратегія уникнення загалом властива третьокурсникам, на першому курсі показники уникнення найменші у студентів мистецького профілю, а для першокурсників в цілому стратегія уникнення не характерна (рис. 3.4.10).

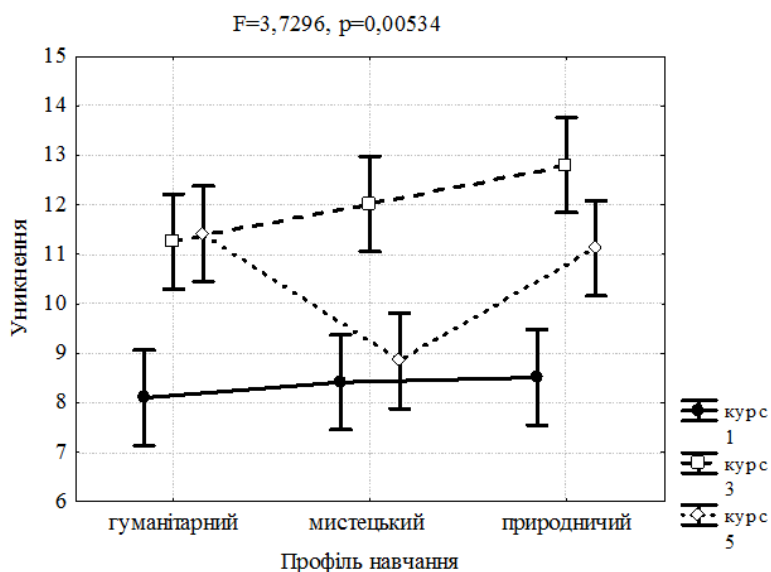


Рис. 3.4.10 Стратегія уникнення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

Пригнічення експресії властиве студентам першого курсу гуманітарного профілю, у той час як студенти мистецького та природничого профілю ці показники є найнижчими по вибірці (рис. 3.4.11).

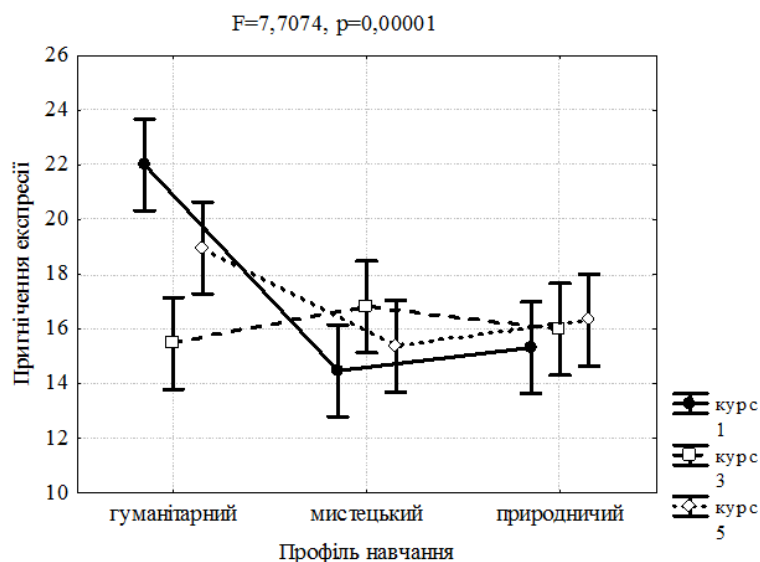


Рис. 3.4.11 Стратегія пригнічення експресії суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від курсу та профілю навчання у ЗВО.

Як видно з рис. 3.4.12, стратегія самозвинувачення на початку навчання у вищій школі меншою мірою проявляється у студентів природничого та мистецького профілів за умови високої вербальної креативності (належності до групи за 3 кластером).

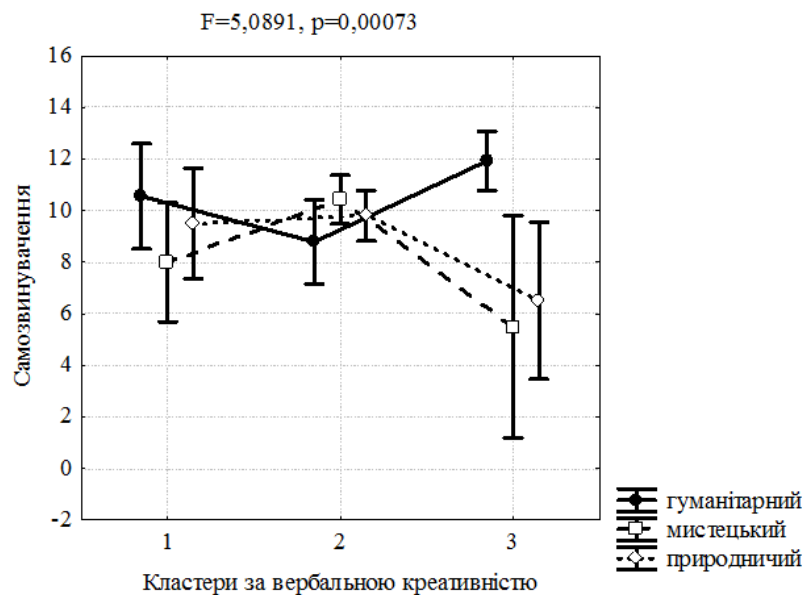


Рис. 3.4.12 Стратегія самозвинувачення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (1 курс).

Високий рівень образної креативності у студентів-першокурсників (група за 1 кластером образної креативності) передбачає найвищі показники стратегії прийняття незалежно від типу вербальної креативності. Помірний і навіть високий рівень вербальної креативності (групи за 2 та 3 кластерами вербальної креативності) на тлі помірно низького рівня образної креативності (група за 3 кластером образної креативності) взаємообумовлена з низьким рівнем стратегії прийняття у студентів першого курсу (рис. 3.4.13).

Високий рівень образної креативності (група студентів 1 кластеру) взаємообумовлений з найвищими показниками стратегії прийняття у студентів першого курсу незалежно від профілю навчання у виші (рис. 3.4.14).

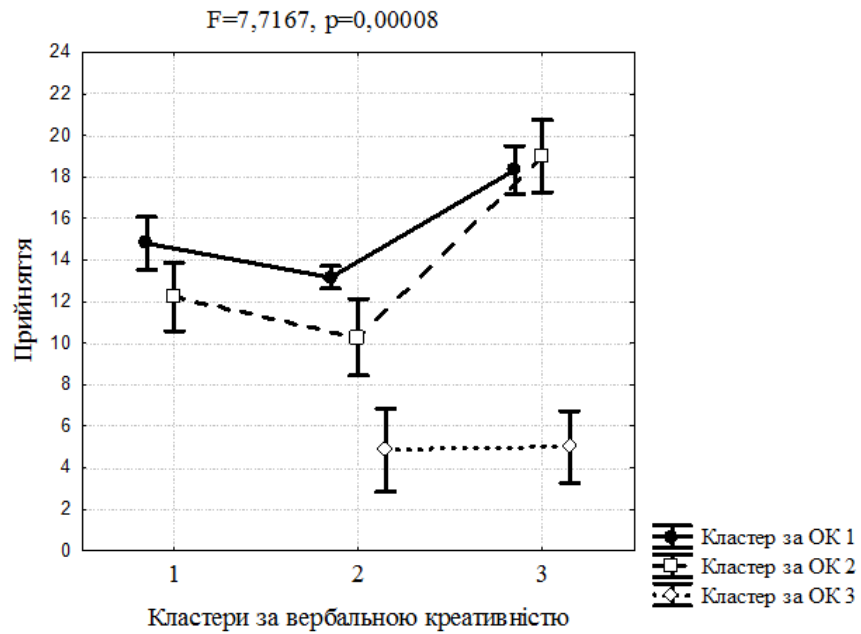


Рис. 3.4.13 Стратегія прийняття суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (1 курс).

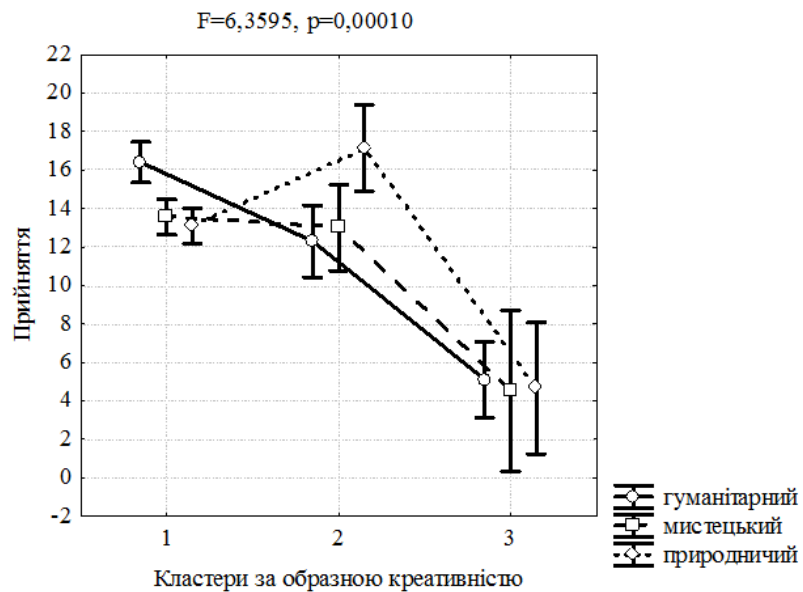


Рис. 3.4.14 Стратегія прийняття суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (1 курс).

На першому курсу стратегія перефокусування тим більше виражена, чим більша вірогідність належності суб'єкта до групи за 1 кластером образної креативності, якому відповідають високі показники (рис. 3.4.15).

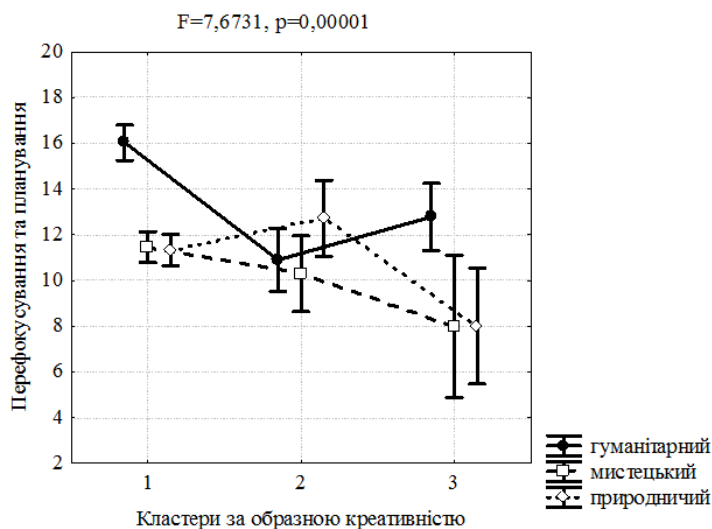


Рис. 3.4.15 Стратегія перефокусування та планування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (1 курс).

Стратегія планування більшою мірою властива студентам 1 курсу за умови їх належності до групи, якій відповідає тип з високим рівнем образної креативності (1 кластер за образною креативністю) та високий рівень вербальної креативності (група за 3 кластером вербальної креативності). Отже, виходячи з рис. 3.4.16 співвідношення високої образної креативності з високою вербальною креативністю передбачає найбільшу схильність до прийняття складної ситуації як такої, які можливо вирішити.

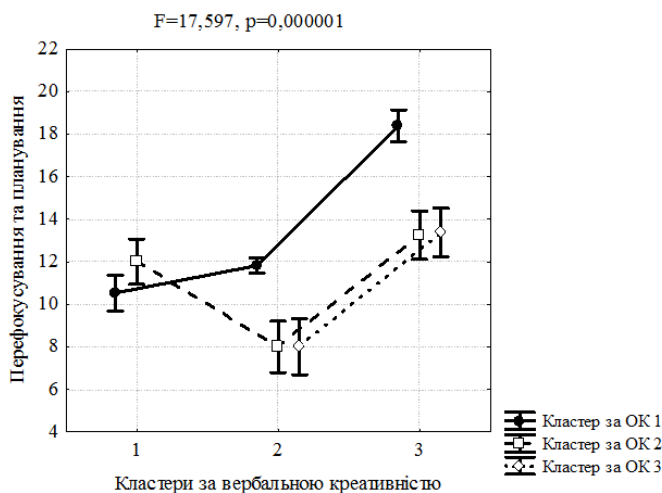


Рис. 3.4.16 Стратегія перефокусування та планування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типів креативності (1 курс).

Стратегія позитивної переоцінки ситуації властива більшою мірою студентам гуманітарного профілю з високим рівнем образної креативності (група за 1 кластером образної креативності) та студентам природничого профілю за умови належності студентів до групи з помірним рівнем образної креативності (група за 2 кластером). Низький рівень образної креативності (група студентів за 3 кластером) взаємообумовлений з найнижчими показниками позитивного перефокусування незалежно від профілю навчання у ЗВО (рис. 3.4.17).

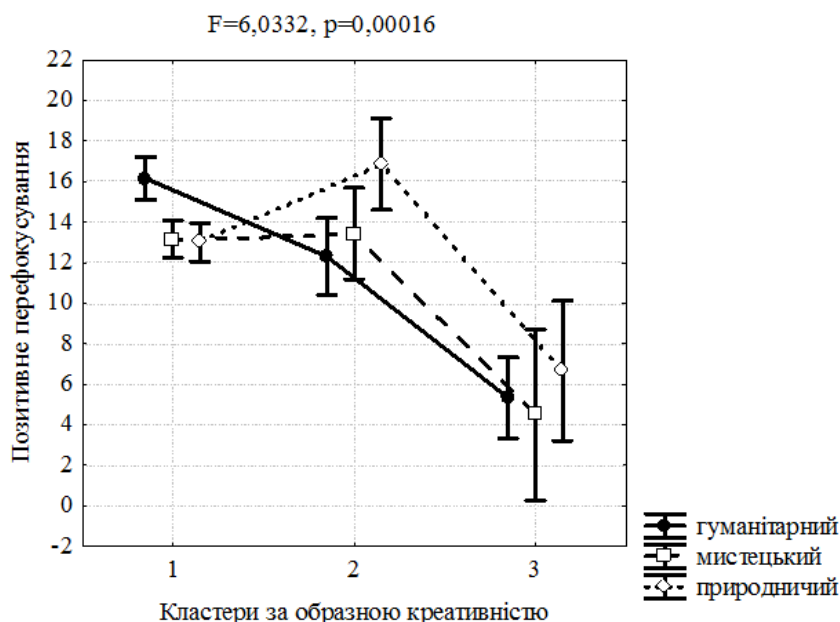


Рис. 3.4.17 Стратегія позитивного перефокусування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (1 курс).

Як свідчать дані рис. 3.4.18, стратегія позитивного перегляду більшою мірою властива студентам гуманітарного профілю навчання з високими показниками образної креативності (група за 1 кластером). Високий рівень образної креативності (група студентів за 1 кластером образної креативності)

та високий рівень вербальної креативності (група студентів за 3 кластером вербальної креативності) разом у поєднанні передбачають найвищі показники стратегії позитивного перегляду (рис. 3.4.19).

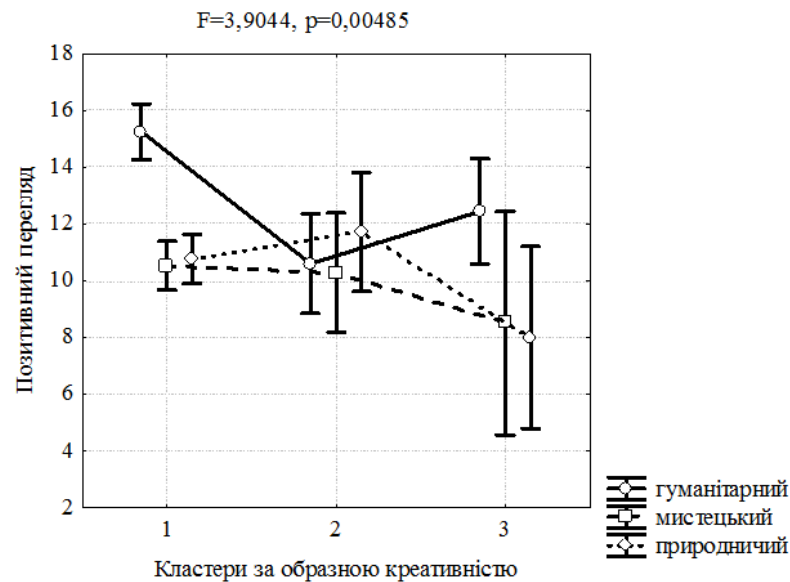


Рис. 3.4.18 Стратегія позитивного перегляду суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу образної креативності (1 курс).

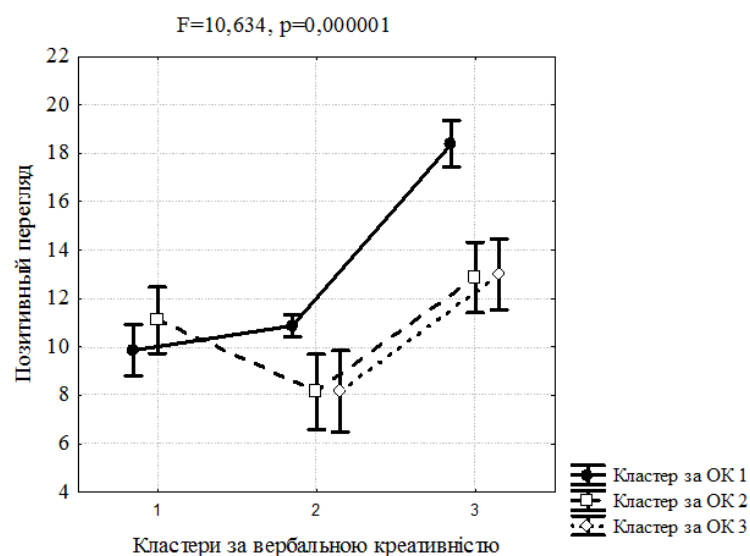


Рис. 3.4.19 Стратегія позитивного перегляду суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

Позитивний перегляд як адаптивна стратегія емоційної регуляції властива більшою мірою студентам першого курсу з високим рівнем вербальної креативності, який відповідає типу вербальної креативності за 3 кластером (рис. 3.4.20).

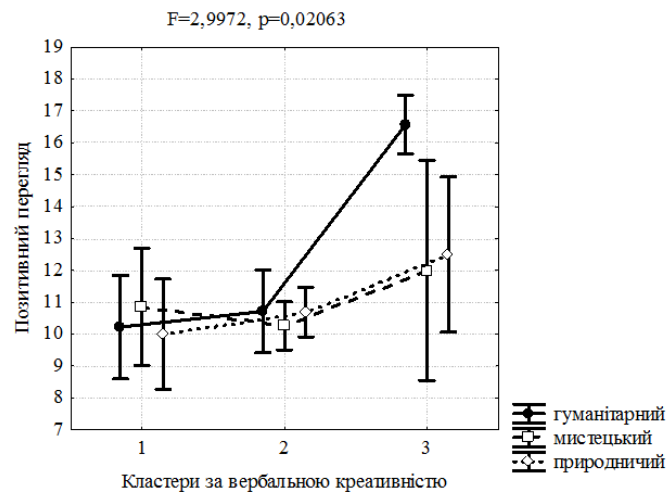


Рис. 3.4.20 Стратегія позитивного перегляду суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від профілю навчання у ЗВО та типу вербальної креативності (1 курс).

Помірний та особливо високий рівні образної креативності (у студентів груп за 1 та 2 кластерами образної креативності) показники позитивного перфокусування є статистично вищими. Тип вербальної креативності на початку навчання у виші при цьому суттєвого внеску у прояв цієї стратегії не має (рис. 3.4.21).

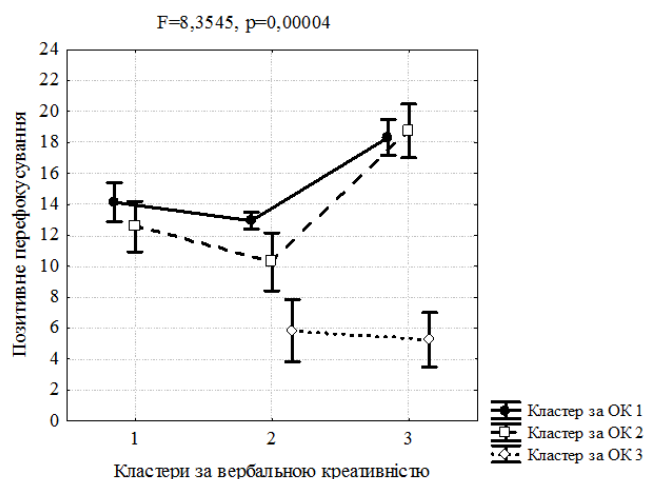




Рис. 3.4.21 Стратегія позитивного перефокусування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

Виявлено, що у студентів природничого та мистецького профілів навчання за умови помірно низького рівня образної креативності труднощі металізації виражені більш високо, ніж в інших першокурсників (рис. 3.4.22).

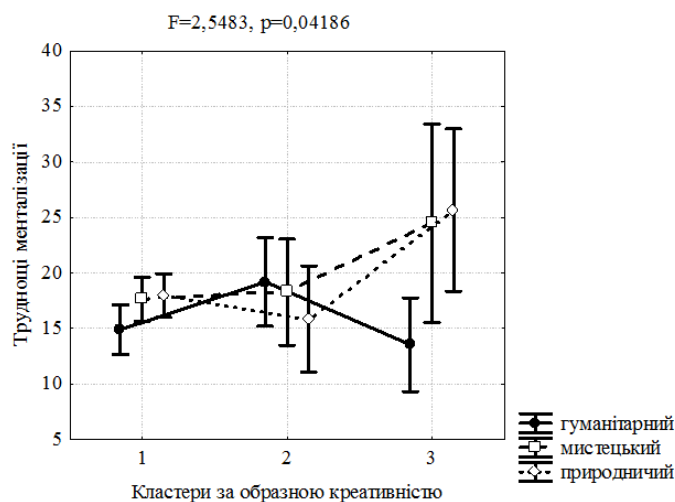


Рис. 3.4.22 Труднощі металізації суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (1 курс).

Труднощі металізації властиві більшою мірою студентам з низьким та помірним типами вербальної креативності незалежно від типу образної креативності, у той час як у першокурсників з високим рівнем вербальної креативності ці показники є найнижчими (рис. 3.4.23).

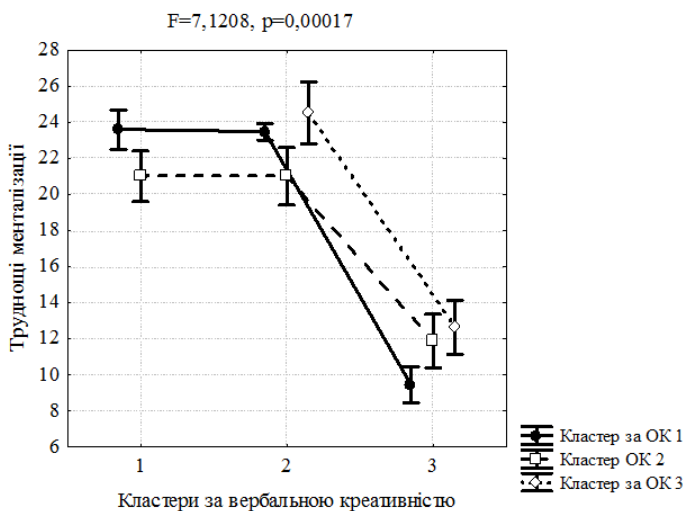


Рис. 3.4.23 Труднощі менталізації суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

Адаптивна стратегія когнітивної переоцінки більшою мірою характеризує студентів з високим рівнем образної креативності (група студентів за 1 кластером образної креативності), утім за умови високого рівня вербальної креативності (група студентів за 3 кластером вербальної креативності) показники когнітивної переоцінки сягають найвищих значень (рис. 3.4.24).

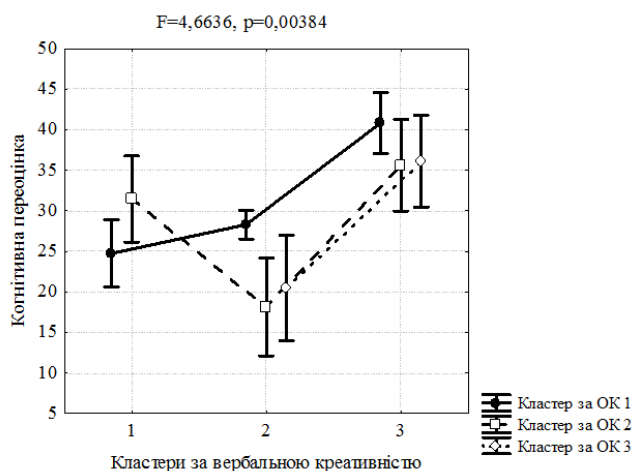


Рис. 3.4.23 Когнітивна переоцінка суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

Пригнічення експресії загалом характеризує студентів гуманітарного профілю на початку навчання у ЗВО (рис. 3.4.24).

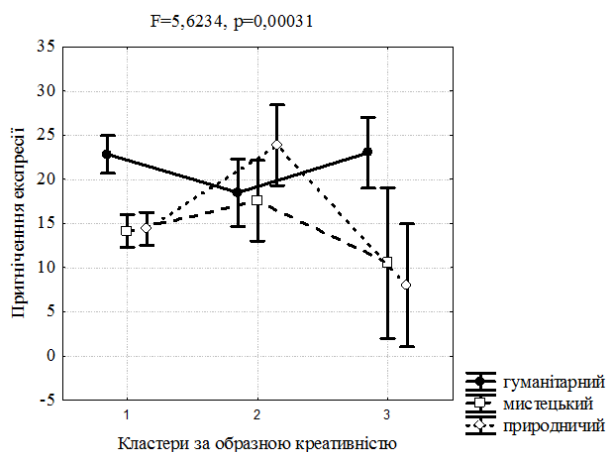


Рис. 3.4.24 Пригнічення експресії суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (1 курс).

Помірний рівень вербальної креативності (група за 2 кластером), на відміну від низького та високого, передбачає найнижчі показники пригнічення експресії у першокурсників незалежно від типу образної креативності (рис. 3.4.25).

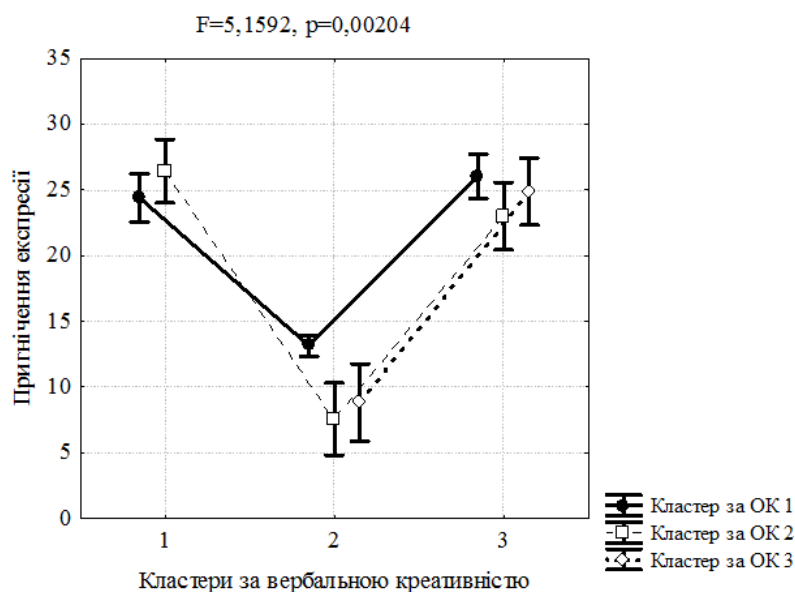


Рис. 3.4.25 Пригнічення експресії суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (1 курс).

Розглянемо показники стратегій емоційної регуляції у студентів третього курсу в залежності від профілю їх навчання та належності до різних типів вербальної та образної креативності. Так, виявлено, що у третьокурсників стратегія самозвинувачення виражена більшою мірою за умови низького рівня вербальної креативності (група студентів за 1 кластером). При цьому тип образної креативності не є суттєвим фактором актуалізації цієї стратегії емоційної регуляції (рис. 3.4.26).

Як видно з рис. 3.4.27, у студентів природничого та мистецького профілів навчання показники стратегії звинувачення є найвищими за умови низького рівня образної креативності (група студентів за 5 кластером).

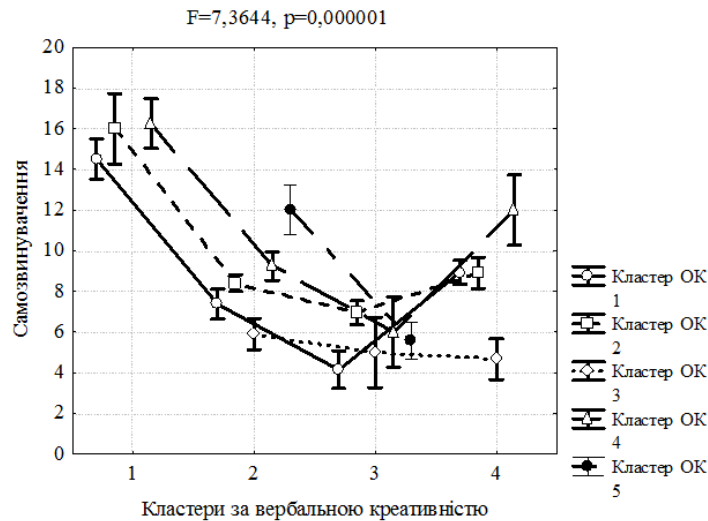


Рис. 3.4.26 Стратегія самозвинувачення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

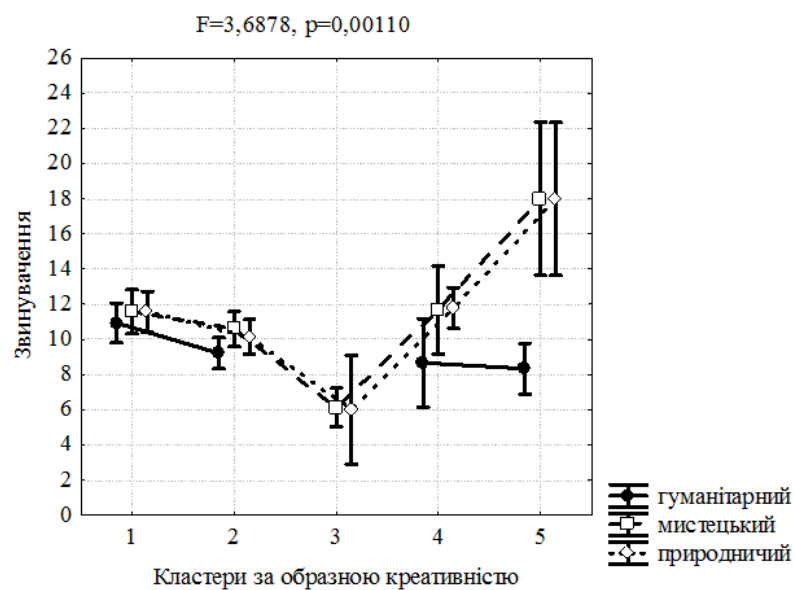


Рис. 3.4.27 Стратегія звинувачення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

У студентів з помірним типом вербальної креативності (група студентів за 2 кластером вербальної креативності) за умови належності до типу образної креативності, якому відповідають низькі показники образної

креативності (група студентів за 5 кластером) показники звинувачення є найвищими (рис. 3.4.28).

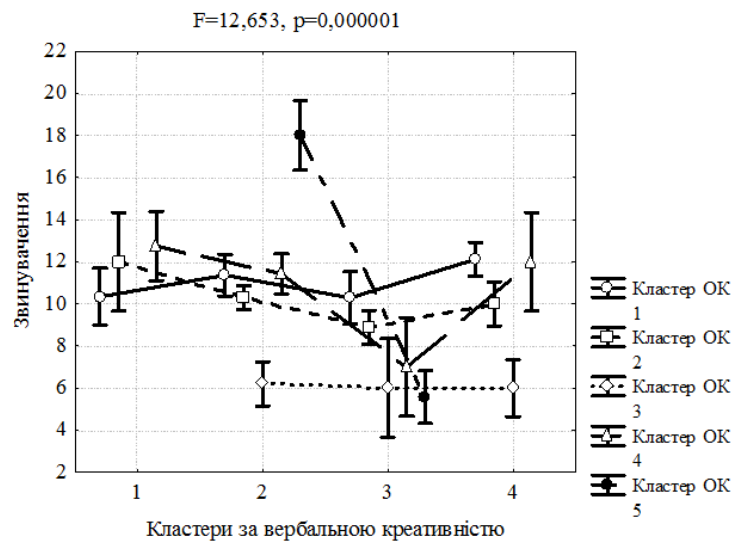


Рис. 3.4.28 Стратегія звинувачення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

Високий рівень образної креативності незалежно від профілю навчання обумовлює у третьокурсників найвищі показники стратегії прийняття (група студентів за 3 кластером), а низький рівень (група студентів за 5 кластером) – найнижчі показники цієї стратегії (рис. 3.4.29).

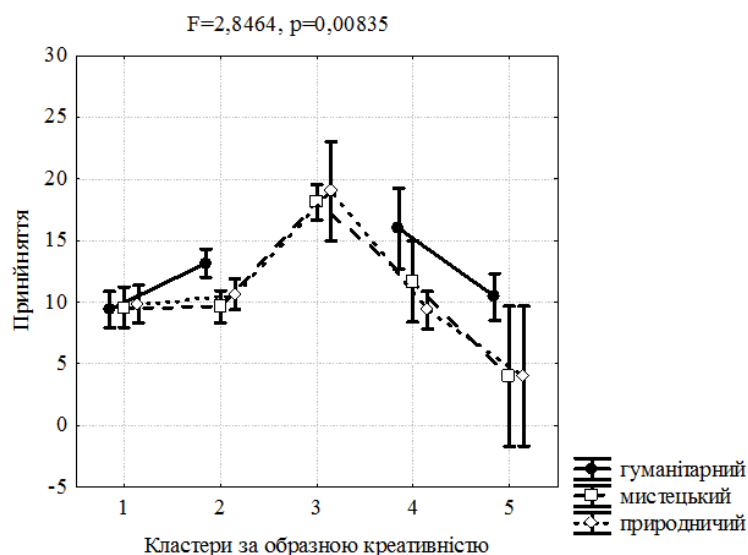


Рис. 3.4.29 Стратегія прийняття суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

Високий рівень образної креативності (група студентів за 3 кластером) у всіх студентів, окрім тих хто має низький рівень вербальної креативності, обумовлює у третьокурсників найвищі показники стратегії прийняття (рис. 3.4.30).

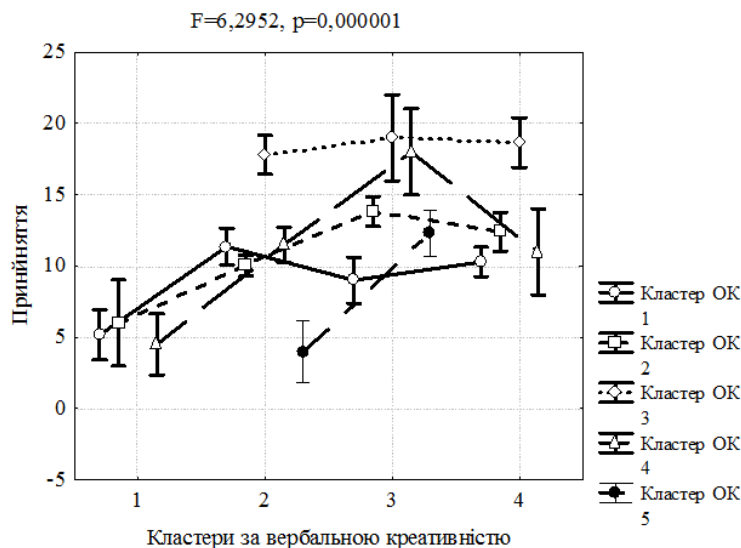


Рис. 3.4.30 Стратегія прийняття суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

Стратегія планування у студентів з високим рівнем образної креативності (група за 3 кластером) розвинена найбільш високо (рис. 3.4.31).

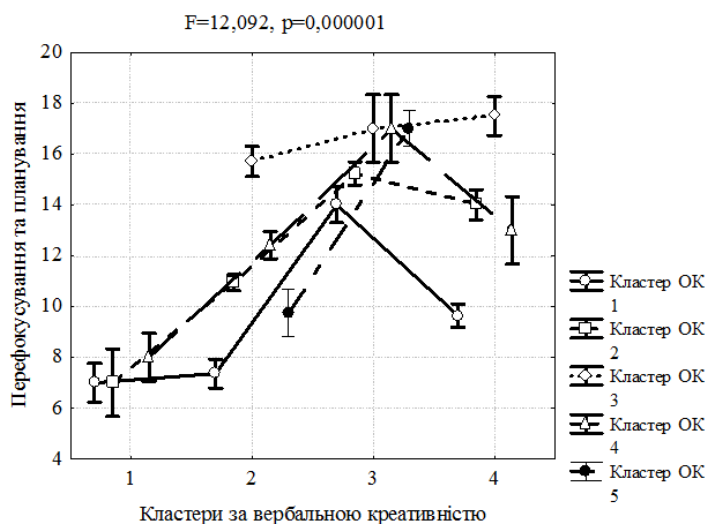


Рис. 3.4.31 Стратегія перефокусування та планування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

У студентів третього курсу з високими показниками образної креативності (група за 3 кластером) показники позитивного перефокусування є найвищими, а у студентів з помірним рівнем образної креативності (група за 1 кластером) – найнижчі (рис. 3.4.32).

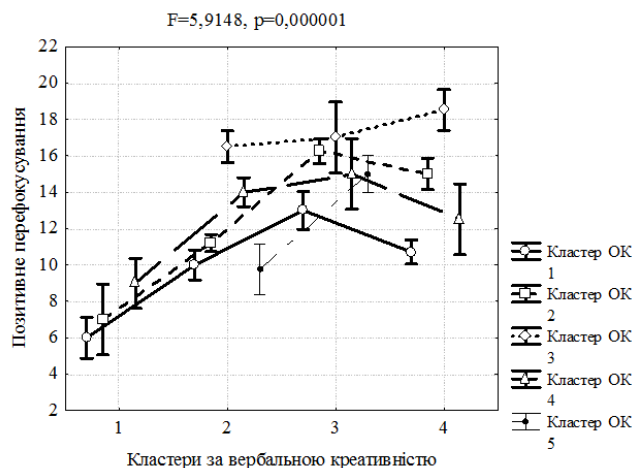


Рис. 3.4.32 Стратегія позитивного перефокусування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

З рис. 3.4.33 видно, що за умови низького рівня образної креативності (група студентів за 5 кластером) у студентів гуманітарного та природничого профілів показники стратегії зосередження є найвищими. З більш високими показниками образної креативності (групи третьокурсників 1-4 кластерів) показники цієї стратегії емоційної регуляції є менш вираженими.

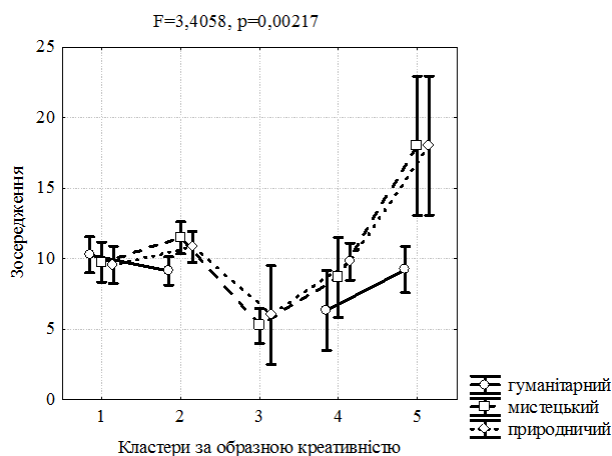


Рис. 3.4.33 Стратегія зосередження суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

Низький рівень образної креативності (група студентів за 5 кластером образної креативності) за умови помірного рівня вербальної креативності (група за 2 кластером вербальної креативності) передбачає найвищий рівень прояву стратегії зосередження (рис. 3.4.34). У студентів з високим рівнем образної креативності (група за 3 кластером) показники зосередження (румінації) є найнижчими незалежно від типу вербальної креативності.

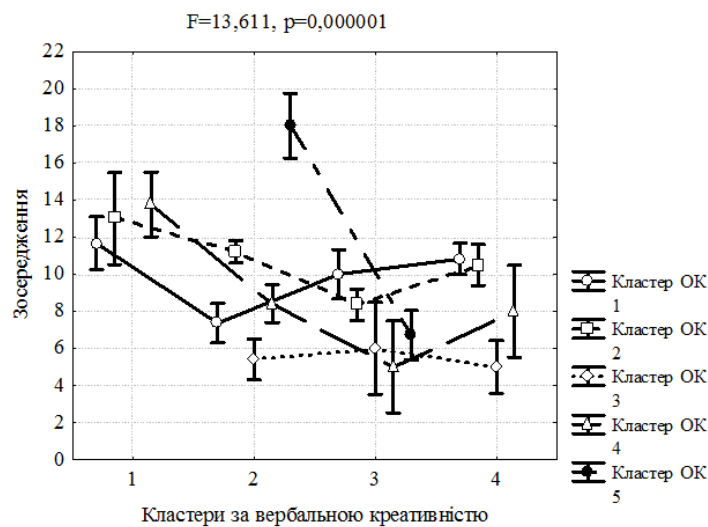


Рис. 3.4.34 Стратегія зосередження суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

Високий рівень вербальної креативності (група студентів за 3 кластером вербальної креативності) на тлі помірного рівня образної креативності (група за 1 кластером образної креативності) передбачає найвищий рівень прояву стратегії перенесення у перспективу (рис. 3.4.35).



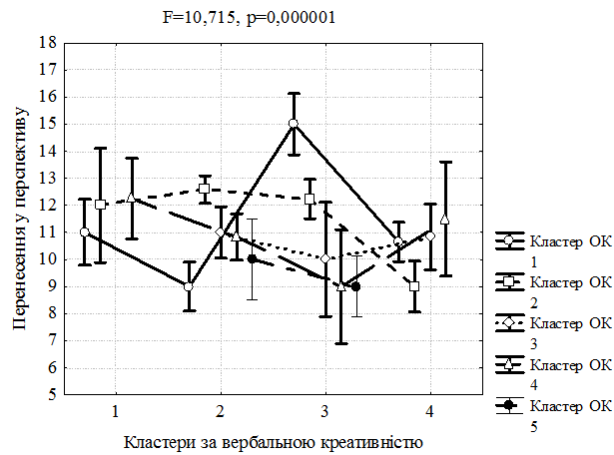


Рис. 3.4.35 Стратегія перенесення у перспективу суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

Низький рівень вербальної креативності (група студентів за 1 кластером) незалежно від типу образної креативності передбачає найвищі показники катастрофізації (рис. 3.4.36).

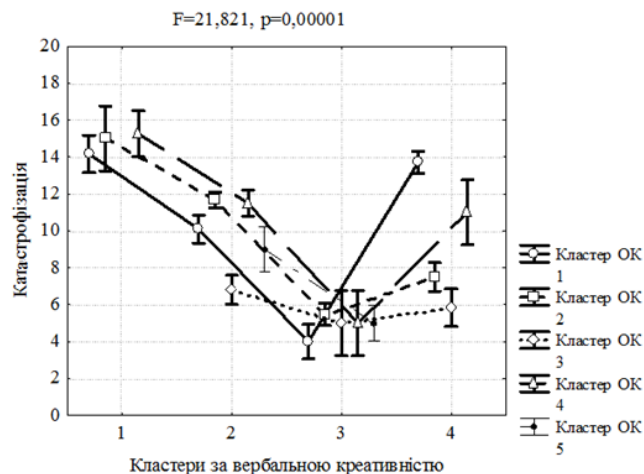


Рис. 3.4.36 Стратегія катастрофізації суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

Стратегія румінації в цілому властива студентам третього курсу з низьким рівнем вербальної креативності (група за 1 кластером), що видно з рис. 3.4.37.

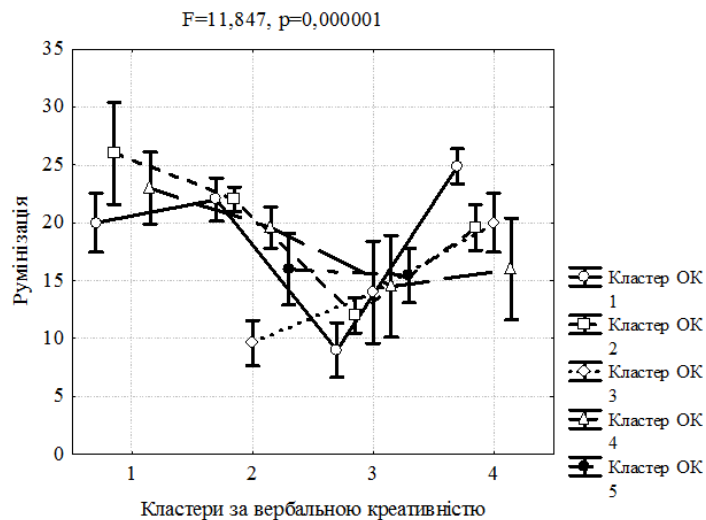


Рис. 3.4.37 Стратегія румінації суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

Високий рівень образної креативності (група студентів за 5 кластером) загалом визначається високим рівнем схильності до уникнення (рис. 3.4.38).

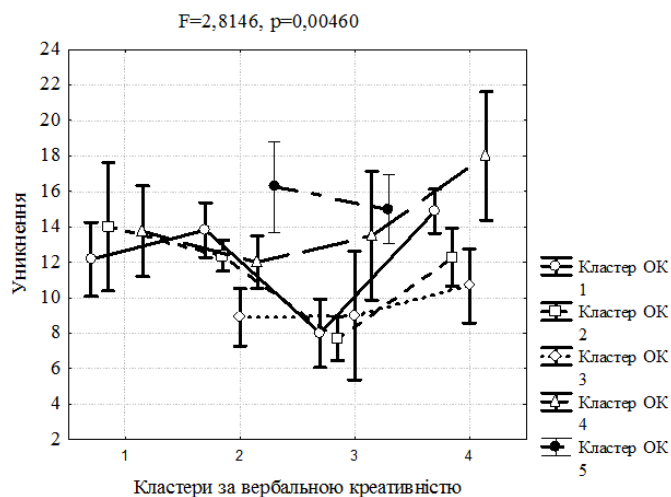


Рис. 3.4.38 Стратегія уникнення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

У студентів гуманітарного профілю з низьким рівнем вербальної креативності (група за 1 кластером) встановлено найвищі показники труднощів менталізації (рис. 3.4.39).

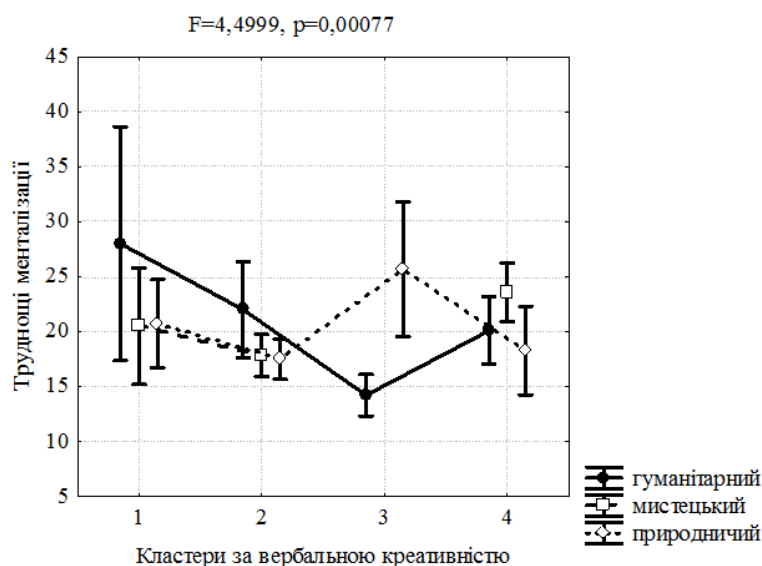


Рис. 3.4.39 Труднощі менталізації суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (3 курс).

Стратегія когнітивної переоцінки більш характерна для студентів з високим рівнем вербальної креативності (група за 3 кластером), а студентам з її низьким рівнем (група студентів за 1 кластером) вона не властива (рис. 3.4.40).

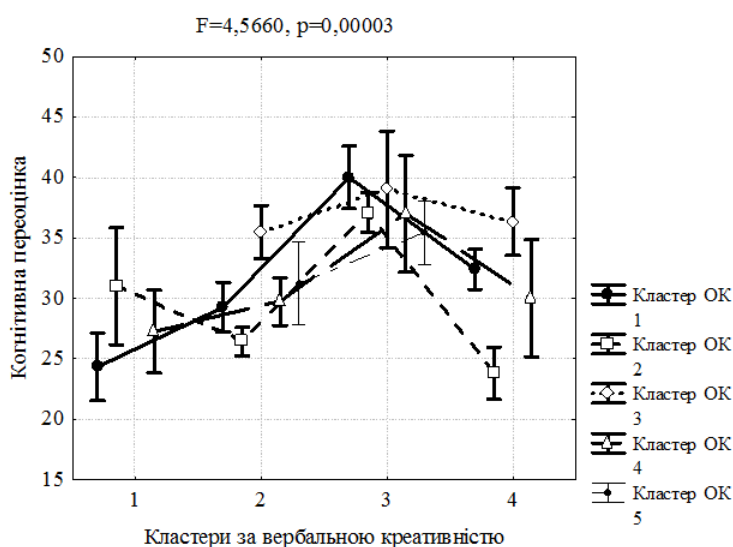


Рис. 3.4.40 Стратегія когнітивної переоцінки суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

Як видно з рис. 3.4.41, стратегія пригнічення експресії більш характерна для студентів третього курсу з низьким рівнем вербальної креативності (група за 1 кластером).

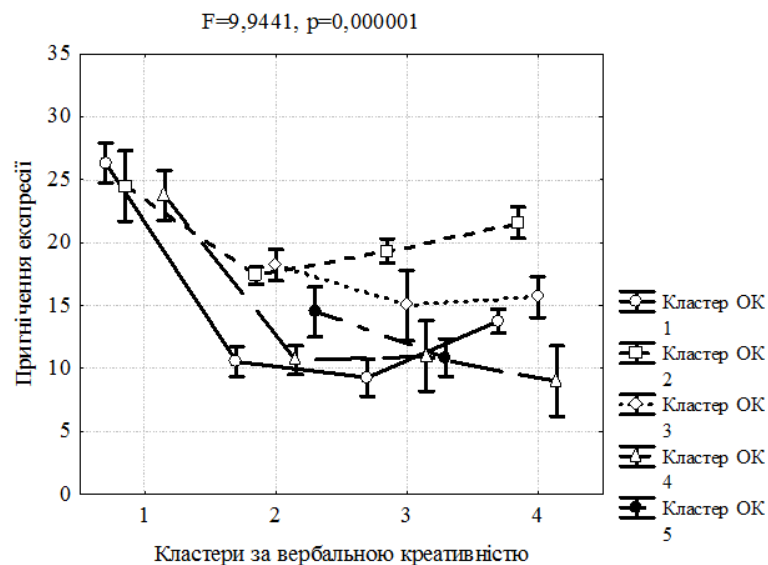


Рис. 3.4.41 Стратегія пригнічення експресії суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (3 курс).

У студентів усіх профілів навчання за умови їх належності до групи з типом образної креативності, якому відповідають високі показники, мають вищі показники вираженості стратегії прийняття наприкінці навчання у ЗВО (рис. 3.4.42), причому ця тенденція актуальна незалежно від типу вербальної креативності (рис. 3.4.43). Низький рівень образної креативності (група за 3 кластером) передбачає найнижчі показники прийняття у студентів незалежно від типу вербальної креативності.

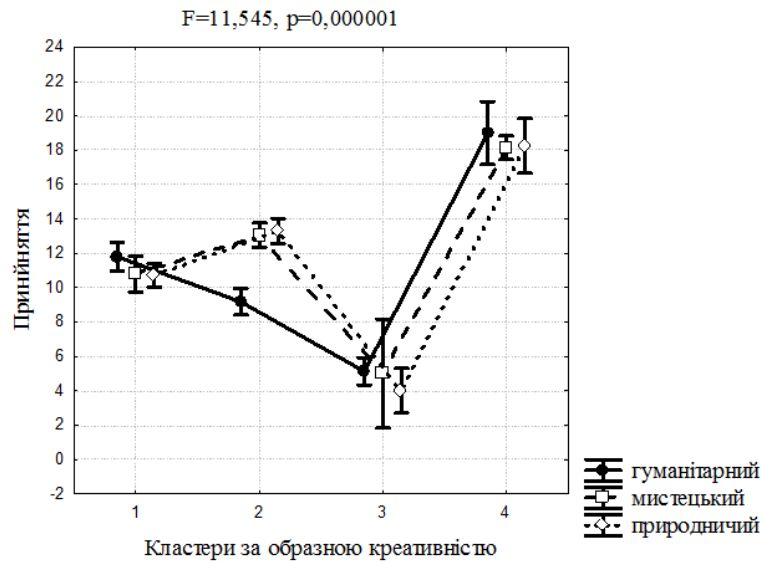


Рис. 3.4.42 Стратегія прийняття суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

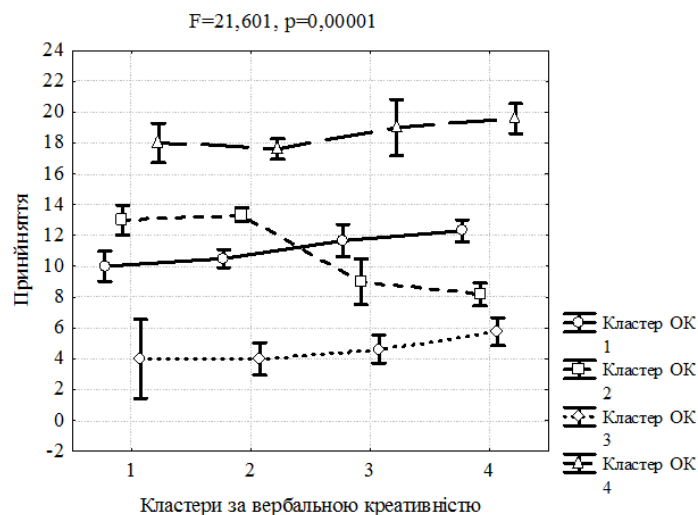


Рис. 3.4.43 Стратегія прийняття суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (5 курс).

Перефокусування та планування вирішення проблеми властиве більшою мірою студентам з високим рівнем образної креативності незалежно від профілю навчання (рис. 3.4.44) та рівня вербальної креативності (рис. 3.4.45). Низький рівень образної креативності (група за 3 кластером) передбачає найнижчі показники здатності планувати розв'язання проблемної ситуації у студентів незалежно від типу вербальної креативності.

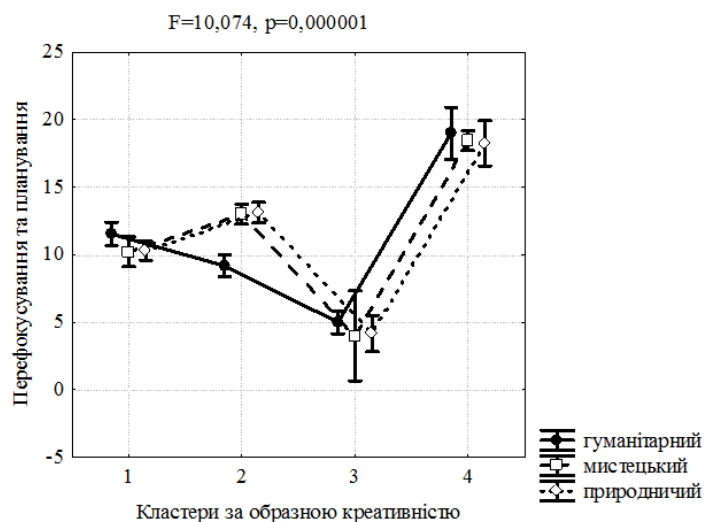


Рис. 3.4.44 Стратегія перефокусування та планування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

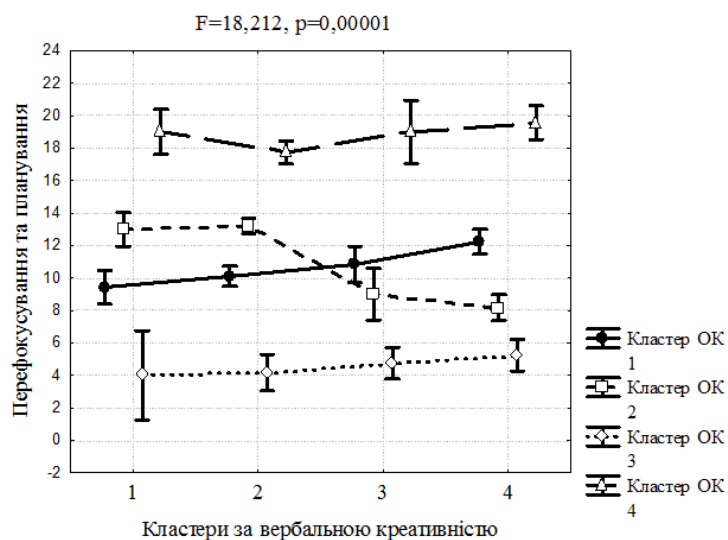


Рис. 3.4.45 Стратегія перефокусування та планування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (5 курс).

Стратегія позитивного перефокусування властива більшою мірою студентам наприкінці навчання у ЗВО з високим рівнем образної креативності незалежно від профілю навчання (рис. 3.4.46) та рівня вербальної креативності (рис. 3.4.47). Низький рівень образної креативності (група за 3 кластером) передбачає найнижчі показники здатності знаходити

позитивні аспекти у проблемній ситуації у студентів незалежно від типу вербальної креативності.

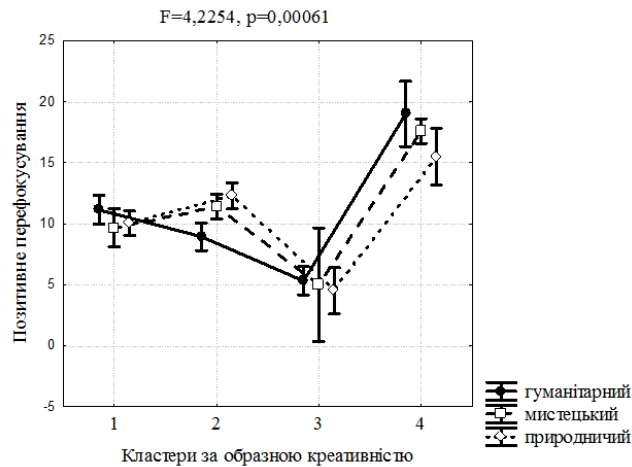


Рис. 3.4.46 Стратегія позитивного перефокусування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

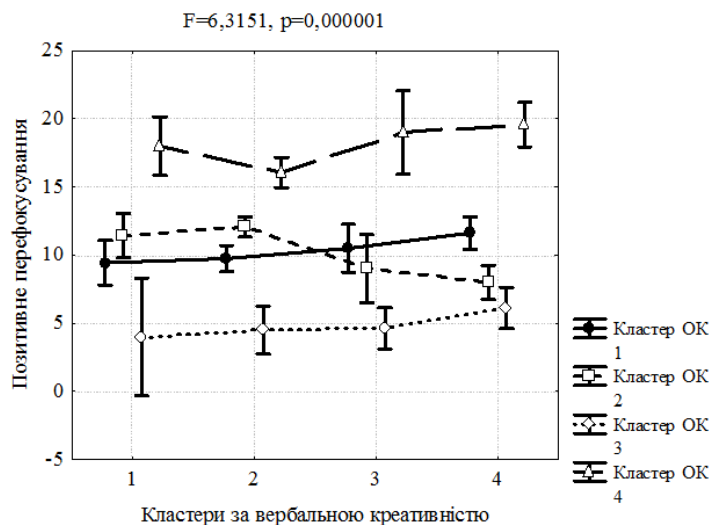


Рис. 3.4.47 Стратегія позитивного перефокусування суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (5 курс).

Так само як і попередня стратегія, позитивний перегляд властивий більшою мірою студентам-магістрам з високим рівнем образної креативності незалежно від профілю навчання (рис. 3.4.47) та рівня вербальної креативності (рис. 3.4.49). Низький рівень образної креативності (група за 3 кластером) передбачає найнижчі показники здатності знаходити позитивні

аспекти у проблемній ситуації у студентів незалежно від типу вербальної креативності.

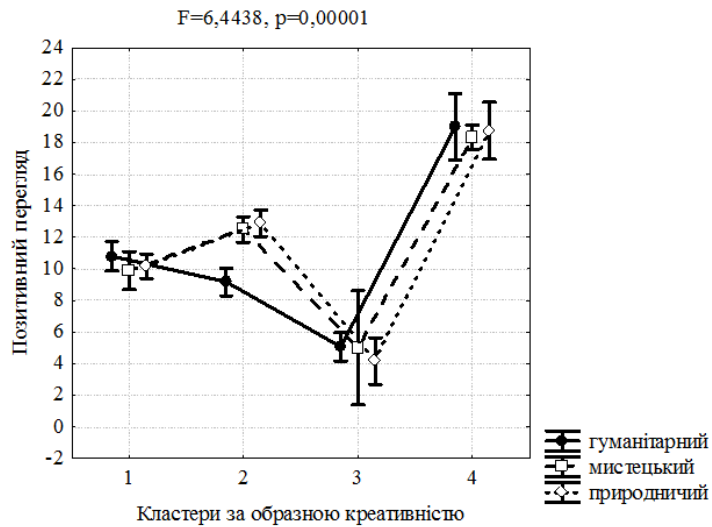


Рис. 3.4.48 Стратегія позитивного перегляду суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу образної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

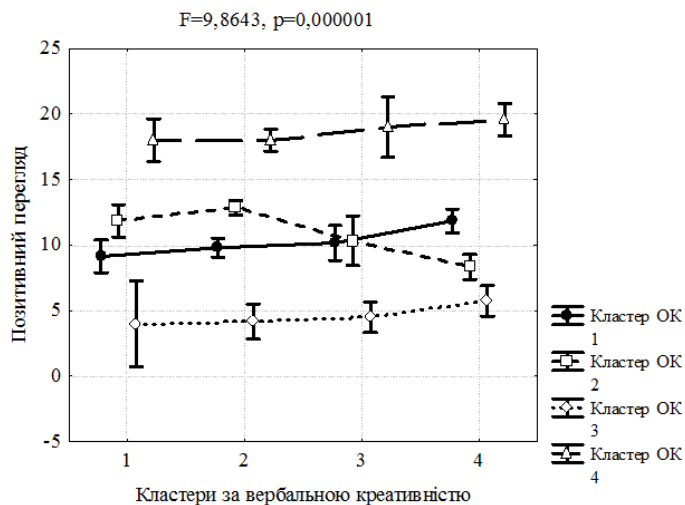


Рис. 3.4.49 Стратегія позитивного перегляду суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (5 курс).

Стратегія катастрофізації меншою мірою властива студентам-магістрам з високим рівнем вербальної креативності (група студентів за 4 кластером вербальної креативності) незалежно від типу образної креативності (рис. 3.4.50).



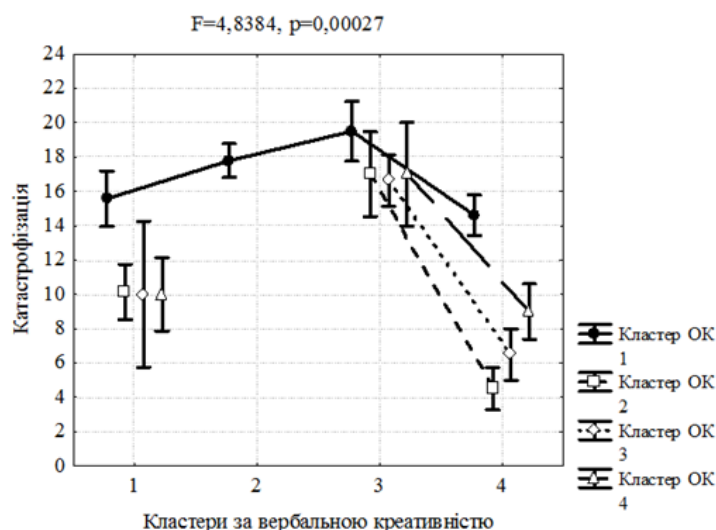


Рис. 3.4.50 Стратегія катастрофізації суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (5 курс).

У студентів-магістрів різних профілів навчання стратегія уникнення менш виражена за умови належності до типу вербальної креативності, якому відповідає низький рівень усіх параметрів вербальної креативності (рис. 3.4.51).

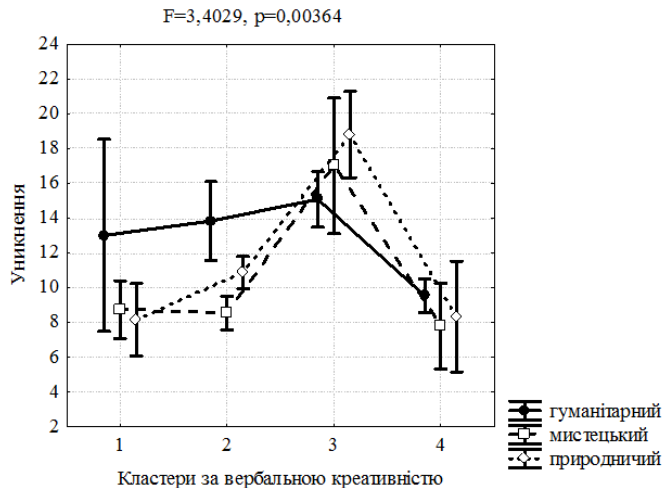


Рис. 3.4.51 Уникнення суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу вербальної креативності та профілю навчання у ЗВО (5 курс).

У студентів з різними типами образної креативності труднощі металізації більш виражені за умови належності до типу вербальної

креативності, якому відповідає низький рівень усіх параметрів вербальної креативності (рис. 3.4.52).

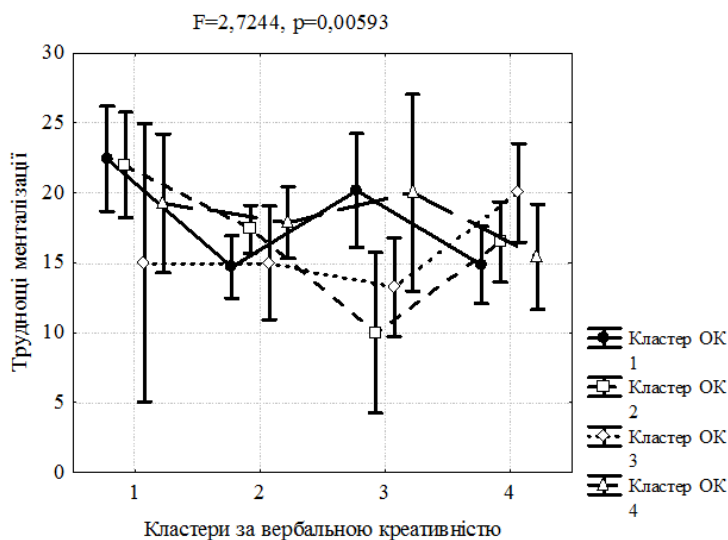


Рис. 3.4.52 Труднощі металізації суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (5 курс).

Як видно з рис. 3.4.53, стратегія когнітивної переоцінки властива більшою мірою студентам з високими показниками образної креативності (група за 4 кластером), у той час як низький рівень образної креативності (група за 3 кластером) передбачає найнижчі показники когнітивної переоцінки, окрім студентів, які мають високий рівень вербальної креативності (група за 4 кластером вербальної креативності).

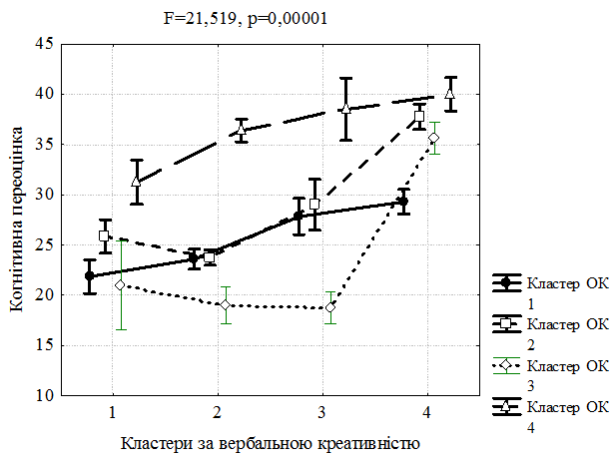


Рис. 3.4.53 Когнітивна переоцінка суб'єкта навчально-професійної діяльності в залежності від типу креативності (5 курс).

\*\*\*

У результаті кореляційного аналізу виявлено низку негативних зв'язків метамнемічної обізнаності з образною креативністю та позитивних – з показниками вербальної креативності.

Мнемічна рефлексія, яка виявляється у диференційованості самооцінки пам'яті, тобто схильності та здатності до деталізації в характеристиці власної пам'яті, адекватності самооцінки пам'яті, тобто прогностичності функції стосовно результатів власного запам'ятовування, прояві рефлексивних функцій у реалізації процесів пам'яті, за рахунок яких здійснюється їх моніторинг-контроль, пов'язана як з образною креативністю (параметрами абстрактності назви, який по суті відображає і вербальну креативність, та супротиву замиканню як здатності не повторюватись, гнучкості уяви), так і з вербальною креативністю (параметрами оригінальності та розробленості). Встановлено, що на початку навчання у ЗВО у студентів незалежно від профілю навчання показники мнемічної рефлексії вище за умови високого рівня розвитку усіх показників вербальної креативності у межах типологічного профілю.

Метамнемічне відтворення як вибірковість довільного та мимовільного запам'ятовування позитивно пов'язана зі здатністю ретельно розроблювати продукти вербальної уяви, тобто продукувати різноманітні метафорично насичені асоціації і тексти. Показники метамнемічного відтворення є найвищими у студентів природничого профілю наприкінці навчання у ЗВО.

Креативна обізнаність пов'язана здебільшого з параметрами образної креативності, а саме із оригінальністю, супротивом замиканню та розробленістю образів художньої уяви. В середині навчання у ЗВО у студентів креативна обізнаність є найвищою за умови високого рівня розвитку вербальної креативності у межах типологічного профілю.

Креативна рефлексія як здатність усвідомлювати власні творчі процеси однаково міцно пов'язана як із образною, так і невербальною креативністю. На початку навчання у ЗВО у студентів незалежно від профілю навчання показники креативної рефлексії вище за умови високого рівня розвитку усіх показників вербальної креативності у межах типологічного профілю. Наприкінці навчання у ЗВО креативна рефлексія спадає у студентів гуманітарного профілю навчання.

Потреба у досягненні позитивно пов'язана з показниками образної креативності і негативно – з показниками вербальної креативності. На початку навчання у ЗВО у студентів гуманітарного профілю потреба у досягненні є нижчою, особливо за умови низького рівня образної креативності у межах типологічного профілю.

Мотивація навчання у виші позитивно пов'язана з показниками образної креативності як здатності постійно створювати нові оригінальні візуальні образи, а також з показниками вербальної гнучкості, оригінальності та розробленості. На початку навчання у ЗВО мотивація навчання є вищою з умови високої образної креативності.

Внутрішня академічна саморегуляція як інтерес до навчання та процесу оволодіння професійними знаннями у вищій школі, що виступає керівним принципом навчання у вищій школі, пов'язана з майже усіма параметрами креативності, крім швидкості. Загалом внутрішнє академічне регулювання є вищим у першокурсників. На усіх етапах навчання у ЗВО (1, 3 та 5 курси) внутрішня мотивація є найвищою у студентів з високим рівнем образної креативності. Високий рівень вербальної креативності на першому курсі передбачає найвищі показники внутрішньої саморегуляції.

Ідентифікована форма зовнішньої академічної регуляції властива студентам з високими показниками як вербальної, так і образної креативності. Високі показники ідентифікованого регулювання пов'язані з високим рівнем вербальної креативності на початку навчання у ЗВО та високим рівнем образної креативності всередині навчання у виші.

Інтроектівана регуляція цілком негативно пов'язана із показниками креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності. Помірно низький рівень образної креативності на початку навчання у ЗВО взаємообумовлений із високим рівнем прояву інтроектіваного регулювання, у той час як на третьому курсі актуалізація цього мотиву властива студентам з низьким рівнем вербальної креативності.

Зовнішнє регулювання як страх покарання та очікування винагороди не має кореляційних зв'язків із креативністю студентів, проте на першому та третьому курсах його показники є нижчими у студентів типологічних профілів з низьким рівнем вербальної креативності.

Визначено низку позитивних зв'язків між такою волевою якістю як терплячість та образною креативністю за параметром супротиву замиканню, а також усіма параметрами вербальної креативності.

Наполегливість також пов'язана з образною креативністю за параметром супротиву замиканню і з усіма параметрами вербальної креативності. Наполегливість є низькою на початку навчання у виші за умови низького рівня вербальної креативності у межах типологічного профілю.

Завзятість виявляється також пов'язаною з параметрами невербальної та вербальною креативністю. Організованість негативно пов'язана із швидкістю продукування візуальних образів уяви, у той час як з вербальною креативністю характеризується низкою позитивних зв'язків. Ці дві волеві якості розвинені на низькому рівні на початку навчання у виші у студентів з низьким рівнем образної креативності.

Імпульсивність як особливість поведінки, а в стійких формах риса характеру, яка полягає у схильності діяти по першому поклику, під впливом зовнішніх обставин або емоцій, характеризує високу образну креативність студентів.

Показники здатності до планування діяльності та поведінки як сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності

висуваються самотійно не мають зв'язків із креативністю студентів. На першому курсу здатність до планування є вищою у студентів з високим рівнем образної креативності у межах типологічного профілю, у той час як у студентів-магістрів умовою високого рівня здатності до планування є високий рівень вербальної креативності.

Показники моделювання як здатність виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям, пов'язані з усіма параметрами як вербальної, так і невербальної креативності. Загалом здатність до моделювання високо розвинена у студентів мистецького профілю наприкінці навчання. У третьокурсників ця регуляційна здатність розвинена вище за умови високого рівня образної креативності.

Показники програмування як сформованість у суб'єкта потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованість і розгорнутість розроблюваних програм діяльності, пов'язані з параметрами вербальної та невербальної креативності студентів. Ця здатність розвинена вище у студентів гуманітарного профілю незалежно від курсу навчання та типу креативності.

Показники здатності до оцінки результату у студентів пов'язані з усіма параметрам образної креативності та швидкістю та оригінальністю вербальної креативності. Загалом ця здатність високо розвинена у студентів мистецького профілю наприкінці навчання у виші. Високий рівень вербальної креативності на третьому курсі пов'язаний з високим рівнем здатності адекватно і точно оцінювати результати діяльності.

Показники гнучкості поведінки як пластичності всіх регуляторних процесів позитивно пов'язані з показниками вербальної креативності та негативно – з показниками образної оригінальності. Високий рівень вербальної креативності на третьому курсі пов'язаний з високим рівнем

гнучкості поведінки у студентів. Наприкінці навчання у ЗВО високий рівень вербальної креативності передбачає найвищі показники гнучкості поведінки.

Виявлено негативні зв'язки між стратегією емоційної регуляції звинувачення та образною швидкістю та розробленістю.

Визначено низку позитивних зв'язків між стратегією прийняття та усіма параметрами образної креативності, а також вербальною швидкістю. Ця стратегія властива студентам третього курсу та студентам-магістрам за умови високого рівня розвитку образної креативності.

Стратегія перефокусування та планування пов'язана з усіма параметрами креативності, як образної, так і вербальної. На початку навчання синергія високої вербальної та образної креативності результує високий рівень розвитку цієї стратегії. Наприкінці навчання у виші ця стратегія актуалізується за умови високого рівня розвитку образної креативності.

Стратегія позитивного перефокусування позитивно корелює з усіма параметрами образної креативності. На третьому курсі високий рівень розвитку образної креативності передбачає здатність актуалізувати цю стратегію. У студентів-магістрів ця стратегія актуалізується за умови високого рівня розвитку образної креативності.

Стратегія позитивного перегляду позитивно пов'язана з усіма параметрами креативності. На початку навчання синергія високої вербальної та образної креативності результує високий рівень розвитку цієї стратегії. Наприкінці навчання у ЗВО ця стратегія актуалізується за умови високого рівня розвитку образної креативності.

Стратегія катастрофізації негативно корелює з показниками образної креативності студентів, що вказує на те, що високий рівень розвитку творчої візуальної уяви властивий тим студентам, які не схильні до думок про глобальність негативної події, яка сталася і її негативні наслідки. Наприкінці навчання у ЗВО високий рівень вербальної креативності передбачає зниження прояву катастрофізації.

Стратегія самозвинувачення актуалізується у студентів третього курсу навчання за умови низького рівня розвитку вербальної креативності у межах типологічного профілю.

Стратегія зосередження властива студентам третього курсу з низьким рівнем образної креативності більшою мірою, ніж іншим категоріям третьокурсників.

Стратегія румінації негативно пов'язана з показниками образної абстрактності назви та вербальної розробленості. Низький рівень розвитку вербальної креативності у студентів третього курсу пов'язаний з проявом румінації. Високий рівень розвитку образної креативності у студентів-магістрів стає на заваді проявам румінації.

Стратегія уникнення негативно пов'язана з усіма параметрами креативності. Наприкінці навчання у ЗВО високий рівень вербальної креативності передбачає зниження прояву стратегії уникнення

Труднощі менталізації як обмеження в ідентифікації емоцій, розумінні як власних переживань і вчинків, так і емоцій і поведінки інших людей властиві студентам зі зниженими показниками вербальної гнучкості.

Когнітивна переоцінка як адаптивна стратегія емоційної саморегуляції позитивно пов'язана з показниками абстрактності назви та супротиву замиканню образної креативності та усіма показниками вербальної креативності. Високий рівень розвитку образної креативності у студентів-магістрів передбачає здатність до когнітивної переоцінки негативних подій.

Пригнічення експресії як дезадаптивна стратегія емоційної саморегуляції, що полягає у стриманні емоційного прояву, властива студентам зі зниженими показниками образної оригінальності та супротиву замиканню, вербальної швидкості та гнучкості. У студентів третього курсу ця особливість емоційної дисрегуляції проявляється за умови низького рівня вербальної креативності.

### **Список літератури до третього розділу**



1. Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка. Дисс. ... докт. пед. наук (по психологии) Москва, 1986. 203 с.
2. Большой психологический словарь/ под ред. Б.Г. Мищерякова, В.П. Зинченко. Москва, 2003. 632 с.
3. Брихцин М. Воля и волевые качества личности. Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова. — М.: Наука, С. 134-144.
4. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
5. Грись А.М. Імпульсивність як чинник девіантної поведінки. Японський журнал фундаментальних і прикладних досліджень. 1 (9). С. 27-35.
6. Дем'яненко Н. Б. Фразеологічні одиниці на позначення вольових рис характеру у польській, українській та російській мовах. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 43(1). С. 299-305
7. Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина / Б.В. Зейгарник. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 118 с.
8. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
9. Ильин Е.П. Психология воли: 2-е изд. Питер, 2009. 368 с.
10. Калинин В.К. На путях построения теории воли. *Психологический журнал*. Т. 10. 1989. № 2. С. 46–56.
11. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности / Институт психологии РАН. - Москва. Ярославль, 2002. - 304 с.
12. Кузнецов М.А., Козуб Я.В. Емоційне ставлення студентів до навчання : [монографія]. Харків: Вид-во «Діса плюс», 2017. 284 с.

13. Лазарева О.В. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста. Письма в Эмиссия. Оффлайн: научно-педагогический интернет-журнал. 2012. №8.
14. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / Левин К.; пер. с нем., англ. — М.: Смысл, 2001. — 572 с.
15. Мишел У. Развитие силы воли. Уроки от автора знаменитого маршмеллоу-теста; пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.
16. Мэй Р. Любовь и воля. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. 384 с.
17. Панкратова А.А., Осин Е.Н. Особенности эмоциональной регуляции у представителей русской и азербайджанской культур // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 44—52. doi:10.17759/chp.2018140205
18. Польская Н.А., Разваляева А.Ю. Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 71—93. doi: 10.17759/cpp.2017250406
19. Роменец В.А. Вчинок і постання канонічної психології / В.А. Роменец // Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — С. 11-36.
20. Терещенко, В. (2019). Організованість як риса особистості студента та її формування. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (13). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-13.%p>
21. Фоменко К.І. Губристична мотивація: феноменологія, структура, детермінація: монографія. Х.: Діса-плюс, 2018. 484 с.
22. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
23. Шапиро Д. Автономия и ригидная личность; пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2009. 160 с.
24. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / Deci E.L., Ryan R.M. // *Canadian Psychology*, 2008. — V. 49. 2008.— P. 182–185.

25. Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., ten Cate, R. Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease // *Journal of Adolescence*, 2009, 32, pp. 449-454.
26. Gross J.J., John O.P. Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 85 (2), pp. 348—362.
27. Gross J.J. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, 2001, vol. 10, no. 6, pp. 214—219.
28. Leahy R.L. Emotional Schema Therapy: A meta-experiential model. *Australian Psychologist*, 2016, vol. 51, no. 2, pp. 82—88.
29. Neacsiu A.D., Bohus M., Linehan M.M. Dialectical Behavior Therapy: An Intervention for Emotion Dysregulation. *Handbook of Emotion Regulation, Second Edition* / ed. J.J. Gross. NY: Guilford Press, 2014. P. 491—507.
30. Yurkowski K., Martin J., Levesque C., Bureau J-F., Lafontaine M-F., Cloutier P. Emotion dysregulation mediates the influence of relationship difficulties on non-suicidal self-injury behavior in young adults. *Psychiatry Research*, 2015, vol. 228, no. 3, pp. 871—878. doi:10.1016/j.psychres.2015.05.006

## **РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **4.1. Теоретико-методологічні засади розвитку креативності у межах психологічного супроводу навчально-професійної діяльності студентів.**

Розвиток компетентної, творчо обдарованої, готової до здійснення професійної діяльності, креативної особистості студента є складним і тривалим процесом, психолого-педагогічне впровадження якого не може обмежуватись впровадженням окремих корекційних, розвивальних або навчальних програм. Найбільш коректною та змістовно містковою формою забезпечення розвитку креативності особистості студента, актуалізації та підтримки його психологічних ресурсів і потенцій є психологічний супровід процесу отримання освіти у школі.

Психологічний супровід визначається не директивною формою надання психологічної допомоги, яка виступає прагненням до активізації власних ресурсів людини для забезпечення успішності її розвитку та саморозвитку [100], системою «професійної діяльності психолога, спрямованою на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини у ситуаціях шкільної взаємодії» [8, с. 20], системою професійних психологічних заходів профілактичної, діагностичної, корекційної та консультативної спрямованості, що призначені для створення оптимальних умов для розв'язання психологічних та соціально-психологічних проблем клієнтів через перехід особистості від отримання допомоги до надання самопомоги [70] «підтримкою психологічно здорових людей, в яких на певному етапі життєвого шляху виникають труднощі» [89].

У процесі реалізації психологічного супроводу розвитку особистості в

освітньому середовищі виокремлено такі складові [9; 40; 84; 89]:

- моніторинг – систематичний контроль психолого-педагогічного статусу, оцінка динаміки когнітивних функцій та особистісних властивостей суб'єкта навчально-професійної діяльності;

- психологічна діагностика – оцінка психічних властивостей, процесів та якостей особистості, виявлення психологічних проблем та їх причин, виділення внутрішньо особистісних ресурсів подолання складних життєвих обставин суб'єкта навчально-професійної діяльності;

- створення сприятливих соціально-психологічних та психолого-педагогічних умов розвитку когнітивних функцій, особистісного розвитку та самоздійснення студентів;

- забезпечення спеціальних умов тим, хто має особливі потреби, або соціально-психологічні чи внутрішньо особистісні проблеми, що ускладнюють процес навчання чи взаємодію з оточуючими;

- психотерапія – психологічна допомога, спрямована на полегшення стану «психічного дистресу», викликаного скрутними життєвими обставинами, та формування нових ефективних стратегій та моделей поведінки, відновлення та пошук нових цінностей та смислів;

- консультування та просвітництво – розвиток здатності особистості до саморозуміння та адекватного аналізу життєвих ситуацій, вироблення нових, більш ефективних моделей поведінки в життєвих ситуаціях, подолання негативних емоційних станів;

- «соціально-диспетчерська діяльність» – надання допомоги, сутністю якої є орієнтування клієнта у соціумі, розв'язання проблем, які виходять за межі суто психологічної допомоги;

- дослідження – вивчення ефективності розроблених програм психологічного супроводу з метою їх вдосконалення;

- реабілітація – обрання та реалізація технологій, спрямованих на досягнення позитивних змін в особистісних властивостях суб'єкта навчально-професійної діяльності, його самоствердженні, стосунках із

оточуючими людьми та світом загалом.

Специфіку психологічного супроводу найбільш повно та переконливо описано Н. Осуховою [89], зокрема визначено його основні принципи реалізації, а саме:

- опора на природні закономірності розвитку особистості (у тому числі, вікові), відкриття перспектив для саморозвитку та «зони розвитку»;
- орієнтація на самодопомогу – головна мета психологічного супроводу полягає у тому, що людина, яка отримує цей вид психологічної допомоги, поступово переорієнтовується від отримання психологічної допомоги від іншої людини до надання самодопомоги;
- пролонгованість, довгостроковість надання допомоги, оскільки супровід передбачає створення умов для власної активності людини щодо подолання кризових станів, перешкод особистісного та інтелектуального розвитку, розуміння, актуалізації та підтримки закладеного потенціалу, здібностей та якостей.

А. Боковою визначено такі принципи психологічного супроводу в освітніх установах:

- єдність розвитку особистості в усіх сферах її буття;
- комплексність – комбінація різних зі змістом та формами блоків програми супроводу, їх вільне переструктурування в залежності від актуальних потреб особистості чи ситуації;
- багатофункціональність – здатність програми супроводу відповідати різним завданням освітнього процесу [9].

Психолого-педагогічними умовами реалізації психологічного супроводу виступають [60; 85]:

- реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії через повагу та прийняття клієнта з усіма особливостями його потреб, цінностей, моделей поведінки та особливостей розвитку;
- формування та розвиток активності, відповідальності та дослідницької позиції клієнта, спрямованої на пізнання самого себе та

розширення життєвого досвіду;

- мінімізація директивності у психокорекційних та психотерапевтичних інтервенцій задля збереження автономності та дослідницької позиції клієнта;

- надання клієнту свободи вибору та особистої відповідальності за встановлені цілі, процес та результат розв'язання психологічних проблем;

- комбінація індивідуальних форм роботи з груповими з метою розширення розуміння змісту та причин психологічних проблем;

- створення «підтримуючого оточення», характеристика якого є «надійність, передбачуваність, адаптованість до потреб клієнта»;

- психологічна безпека середовища, в якому здійснюється психологічний супровід та взагалі знаходяться особистості, які потребують допомоги;

- наявність у психолога, який здійснює супровід професійно важливих якостей: надійності, впевненості у собі, об'єктивності, адекватності, здатності до безоцінного прийняття клієнта;

- незалежність та взаємна особистісна свобода клієнта і психолога.

Н. Осухова описала такі стадії психолого-педагогічного супроводу, відповідно яких було створено програму розвитку креативності студентів у представленому дослідженні:

- початкова, спрямована на встановлення первинного контакту з клієнтом та проведення діагностичного обстеження, причин виниклих труднощів, особистісних обмежень, що перешкоджають, та ресурсів, які можна використати для розв'язання проблеми;

- основна – надання власне психологічної допомоги з подолання актуальних проблем через активізацію особистісного потенціалу клієнта та задіяння його ресурсів;

- завершальна – усвідомлення досягнутих цілей, уявна реконструкція процесу психологічного супроводу, що завершується, з метою оцінки його перебігу та отриманих результатів [85].

Отже, оскільки психологічний супровід можна вважати ефективною

формою організацією діяльності психологічної служби вищої школи, особливої актуальності набуває проблема визначення змісту та напрямів психологічного супроводу розвитку креативності особистості студента.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми психолого-педагогічних засад розвитку креативності студентів в освітньому середовищі (С.Д. Дімітрова-Бурлаєнко, С.К. Шандрук, Л.І. Шрагіна) дозволив визначити такі умови його реалізації:

- створення креативного освітнього середовища як підґрунтя для розвитку креативності суб'єктів навчально-професійної діяльності, що передбачає спрямування їхньої активності на розвиток творчих здібностей, формування ціннісних орієнтацій, мотивацію до самореалізації в професії, що відбувалось за умов сприяння організації та розширення змісту навчально-виховного процесу у ЗВО, створенню міцної мотиваційної основи розвитку та прояву креативності;

- розвиток творчого потенціалу особистості в процесі навчання у ЗВО через формування в них здатності до саморегуляції навчально-професійної діяльності;

- забезпечення впливу креативного освітнього середовища на реалізацію креативного потенціалу студентів у майбутній професійній діяльності через упровадження програми психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності із урахуванням оволодіння ним метакогнітивними стратегіями навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, програма психологічного супроводу розвитку креативності особистості студентів має передбачати такі основні напрями: перший спрямований на забезпечення креативного освітнього середовища у ЗВО, другий – на розвиток саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів, третій – на формування метакогнітивних здібностей, і четвертий – на розвиток, власне, креативності.

Упровадження розроблених психолого-педагогічних умов розвитку



креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності здійснювалось у ході формувального етапу експерименту, завданнями якого було:

- формування у студентів пізнавального інтересу до проблеми креативності та саморегуляції пізнавальної активності, розвитку власних творчих здібностей і потреби у реалізації креативного потенціалу у майбутній професійній діяльності, здатності мотивувати себе на набуття необхідних для прояву креативності компетенцій у процесі професійної підготовки;

- забезпечення обізнаності про сутність і специфіку креативності загалом та особливості власного креативного потенціалу – зокрема, принципів та шляхів реалізації творчої професійної діяльності, формування інструментальної озброєності про психотехнології творчого саморозвитку;

- формування в студентів здатності до творчого розв'язання професійних завдань, використання способів і прийомів творчої діяльності, професійно-діяльнісних та комунікативних компетенцій з ефективного прояву креативності у різноманітних стандартних і нестандартних професійних ситуаціях;

- розвиток у студентів таких особистісно та професійно значущих для виявлення креативності процесів, навичок та здібностей, як здатність до саморегуляції навчально-професійної діяльності, здатність до метакогнітивної регуляції пізнавальної діяльності.

Упровадження розроблених психолого-педагогічних умов розвитку креативності студентів у практику роботи ЗВО відбувалось у ході формувального етапу експерименту протягом 2018–2020 навчальних років у Донбаському державному педагогічному університеті серед студентів, які навчаються за природничим, гуманітарним та мистецьким профілями.

Реалізація першої психолого-педагогічної умови, що спрямована створення креативного освітнього середовища з метою розвитку креативності суб'єктів навчально-професійної діяльності, передбачала оптимізацію навчально-виховного процесу у ЗВО з метою актуалізації

креативності студентів у творчій діяльності, формування в них ціннісного ставлення до творчості та вмотивованості на творчу самореалізацію у навчально-професійній діяльності у виші.

Спрямованістю впровадження цієї умови виступило формування, передусім, мотиваційної спрямованості на реалізацію творчого потенціалу усіх суб'єктів навчально-професійної діяльності через спрямування сумісної творчої активності викладачів та студентів, розвиток творчих здібностей, формування ціннісного ставлення до творчості, мотивації до творчої самореалізації в професії.

Напрямами реалізації першої умови були такі:

- формування пізнавальної мотивації до проблеми творчого саморозвитку й виявлення креативності у професійній діяльності;
- створення доброзичливої творчої атмосфери на засадах діалогічності взаємодії викладач – студент, що стимулює прояви креативності та базується на взаємній повазі суб'єктів освітнього середовища;
- інтеграція та синергія ідей, засновані на спільному пошуку суб'єктами освітнього середовища шляхів творчого розв'язання навчально-професійної проблеми,
- організація спільних зусиль з установкою на залучення всіх суб'єктів освітнього середовища до створення креативного продукту на рівні науково-дослідницької, навчально-проектної та міжнародної творчої діяльності.

Найефективнішими способами реалізації умови із створення креативного освітнього середовища доцільно визначити такі:

- подолання психологічних бар'єрів, що стоять на заваді прояву креативності через запобігання феномену «ТТТМ – teacher talks too much», тобто перехід від монологічності викладання до діалогізації взаємодії викладача та студента;
- організація в навчально-виховному процесі ситуації успіху у сумісній діяльності викладачів та студентів через активізацію участі викладацько-професорського складу кафедр та студентів у сумісній

проектній діяльності;

- інтенсифікацію творчої діяльності суб'єктів навчального процесу в аудиторній та позанавчальній роботі;

- стимулювання самостійної наукової роботи студентів з визначенням індивідуальної траєкторії професійного становлення, включення студентів до різних форм навчальної та науково-дослідницької діяльності;

- оптимальне використання елементів проблемного навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підтримання високого рівня проблемності й творчості в навчальному процесі;

- стимулювання творчого потенціалу студентів на основі новітніх інформаційних технологій, засобів дистанційної освіти та технічних засобів навчання;

- диференціацію навчання та індивідуальний підхід, створення атмосфери довіри;

- об'єктивність оцінювання; «суб'єкт-суб'єктні» відносини між суб'єктами навчання, діалогічність студентів та викладачів як суб'єктів спілкування та сумісної діяльності;

- забезпечення взаємозв'язку теоретичних уявлень щодо творчості та креативності з набутими компетенціями;

- забезпечення студентам можливості прийняття багатоваріантних креативних рішень;

- стимулювання рефлексії щодо якостей творчої особистості і креативності як передумови успішності майбутньої професійної діяльності.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови відбувалась через оптимізацію та розширення змісту навчально-виховного процесу в ЗВО, створення мотиваційної спрямованості на розвиток та прояв креативності студентів та викладачів за допомогою:

- серії міні-лекцій та бесід для викладачів та студентів творчих спеціальностей, присвячених проблематиці саморозвитку творчих здібностей, креативності, дивергентному мисленню, художньо-естетичній

діяльності;

- серії навчально-виховних заходів, в яких викладачі та студенти разом розв'язували творчі завдання;

- впровадження у навчально-виховний процес методу комунікативної атаки як метод швидкого включення, мобілізації, зацікавлення аудиторії в процесі навчання, заохочення викладачів до використання у власній практиці максимального акцентування суперечностей (як реальних, так і уявних або навіть спеціально організованих викладачем) з метою спонукання студентів до активної розумової діяльності;

- впровадження у навчальний процес методу доведення й переконання, спрямованого на активізацію волевих зусиль студентів, через пояснення доцільності оволодіння матеріалом для виявлення творчості й креативності в житті та професійній діяльності;

- застосування ситуаційних практико-орієнтованих завдань, спрямованих на занурення у професійну діяльність, усвідомлення студентами власної ролі суб'єкта творчо-педагогічної діяльності;

- заохочення викладачів використовувати в навчальному процесі завдання, що вимагають пошуку кількох способів вирішення, використання дивергентного мислення;

- стимулювання самостійної роботи студентів через впровадження технологій дистанційного навчання, що покликані розвивати в студентів ініціативність, наполегливість та завзятість у досягненні навчальної мети, формувати аналітичні навички, сприяти системному мисленню тощо.

Отже, застосовані нами психолого-педагогічні методи, психотехнології та психолого-просвітницькі заходи, спрямовані на створення в ЗВО творчого освітнього середовища як умови для формування креативності студентів сприяли актуалізації потреби суб'єкта навчально-професійної діяльності виявляти творчий потенціал у процесі розв'язання навчальних завдань, визнанню провідної ролі креативності для продуктивного виконання самостійної позааудиторної роботи, активізації

прагнення бути творчою особистістю, формуванню вмотивованості та активності у прояву креативності, саморозвитку, саморегуляції, самореалізації, готовності до майбутньої творчої професійної діяльності.

Реалізація другої психолого-педагогічної умови розвитку креативності у студентів полягала у розкритті творчого потенціалу особистості студента в процесі навчання у ЗВО через формування у нього здатності до саморегуляції навчально-професійної діяльності. Слід зазначити, що за Е.Б. Лебединським творчий потенціал виступає як інтегративна здібність особистості, направлена на реалізацію творчої діяльності та творчу самореалізацію і саморозвиток в різних галузях діяльності, виявляється у творчій активності та є мірою продуктивності у реалізації творчих здібностей особистості [58]. Л.В. Єлагіна також підкреслює ключову роль творчого потенціалу у саморегуляції діяльності особистості, визнаючи його як систему особистісних здібностей, що дозволяють оптимально змінювати прийоми дій у відповідності з новими умовами, а також знань, умінь, спрямованості, що спонукають особистість до творчої самореалізації та саморозвитку [28].

На думку Г. М. Марданової, у складі креативного потенціалу особистості як інтегральної особистісної характеристики, є синтез творчої активності та можливого рівня готовності людини до саморозвитку [69]. Так само, Т.О. Ільяшенко під творчим потенціалом розуміє комплекс властивостей особистості, складне особистісно-діяльнісне утворення, що відбиває сукупність якостей та здатностей, психічних станів, знань та умінь, компетенцій, які забезпечують високий рівень самоорганізації особистості в її майбутній професійній діяльності [34], і нарешті – В.О. Моляко [77] визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує ступінь можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації і саморозвитку, що дає підстави визначити умовну тріаду «творчий потенціал - саморегуляція і самоорганізація –самореалізація та саморозвиток», в якій саморегуляція та

самоорганізація є необхідними умовами для реалізації творчого потенціалу, яка забезпечує самореалізацію та саморозвиток особистості.

Слідом за К.А. Абульхановою-Славською під саморегуляцією на її вищому – особистісному – рівні слід розуміти процес оптимізації особистістю своїх можливостей, компенсації індивідуальних недоліків, подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів у діяльності [1]. Утім автором розглядається і її психологічна передумова – психічна регуляція, яку вона розуміє як регуляцію психічних процесів, властивостей, станів. К.А. Абульхановою-Славською підкреслюється, що психічні процеси і стани мають індивідуальні особливості, тому вони узгоджуються з вимогами діяльності, в яку включена особистість. Функція психічної регуляції співвідноситься з вирішенням особистістю завдань, пов'язаних із діяльністю. У цьому контексті психічна регуляція входить до загальної характеристики активності суб'єкта діяльності, тобто у структуру саморегуляції, у процесі якої мимовільні види регуляції змінюються довільними [2; 1].

У теорії Ч. Карвера та М. Шейєра було розроблено низку положень, що відіграють важливу роль у розумінні саморегуляції людини: передусім, поведінка розуміється як саморегульоване явище з контрольованим зворотним зв'язком і направлена на досягнення цілей, які, в свою чергу, утворюють різні ієрархії та співвідношення; по-друге, переживання афекту виникає як наслідок процесу зворотного зв'язку, який вказує на темп скорочення невідповідності системи дій протягом тривалого часу, втретє, впевненість і сумніви спричиняють патерни наполегливості або відмови від подальших дій для досягнення мети [117].

Структурно-функціональні концепції регуляції розкривають зміст її психологічних складових, компонентів або підсистем в системі діяльності. Зокрема, Б. Ф. Ломов стверджує, що механізми психічної регуляції діяльності необхідно розглядати як багаторівневу динамічну систему, в якій провідним є вектор «мотив–мета», який визначає зміст та динаміку діяльності [62].

О. О. Конопкіним вперше запропоновано системно-функціональний підхід до аналізу структури регуляторних процесів, де саморегуляція діяльності визначається «... як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, здійснення, підтримання та управління всіма видами та формами активності, які спрямовані на досягнення цілей, що прийняті суб'єктом» [43, с. 12-13] і виділяється її функціональні ланки, які забезпечують структурно повноцінний процес саморегуляції: прийнята суб'єктом мета діяльності, суб'єктивна модель значущих умов, програма виконавських дій, система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності), контроль і оцінка реальних результатів, рішення про корекцію системи саморегулювання. У межах даного підходу В. І. Моросанова [83, 81, 82] розвиває положення про індивідуально-стильові особливості усвідомленої саморегуляції довільної активності людини, які проявляються у конкретних функціях цілісного регуляторного процесу: плануванні, моделюванні, програмуванні, оцінюванні результатів та корекції.

У розробці зазначеного напрямку програми, спрямованого на розвиток саморегуляції студентів ми спиралися на прикладні розвідки вітчизняних і зарубіжних авторів, зокрема на психологічні технології керування станом людини (А.Б. Леонова, А.С. Кузнєцова; О.О. Прохоров) [85; 101], емоційні тренінги (Л.В. Грачова; Ю.В. Саєнко; Л. Кемерон-Бендлер, М. Лебо) [16; 85; 95], психотехнології роботи зі стресовими станами (О.Г. Каменюкін, Д.В. Ковпак; С. Гремлінг, С. Ауербах; Дж. Грінберг, М.Е. Сандомірський) [19; 36; 98], техніки формування суб'єктності (Н.О. Євдокимова [99], принципи і положення мотиваційного тренінгу (С. Занюк, О. Сидоренко) [31; 99], тренінгу впевненості в собі (І.В. Стішенок) [101], тайм-менеджменту й освоєння технік протистояння прокрастинації (Л. Бабута, П. Людвіг, А. Маккензі) [6; 65; 67], тренінг розвитку життєтворчих здібностей (А.М. Большакова, О.О. Щербакова) [11], програми розвитку навичок саморегуляції у навчально-професійній діяльності (наукова школа



М.А. Кузнецова)[46-53].

Реалізація виділеної умови розвитку творчого потенціалу особистості в процесі навчання у ЗВО через формування в них здатності до саморегуляції навчально-професійної діяльності відбувалась за допомогою:

- формування здатності у студентів до виділення власного психічного стану як об'єкта пізнання і психологічного самовпливу;
- формування внутрішніх засобів здійснення студентами діяльності по зміні свого психічного стану;
- розвитку прийомів ефективного цілепокладання;
- розвитку прийомів саморегуляції емоційних станів;
- розвитку комунікативних навичок і умінь як засобу регуляції психічних станів;
- розвитку впевненості в собі як основи конструктивних психічних станів.

Третім напрямком програми психологічного супроводу розвитку креативності було формування у студентів здатності до використання у пізнавальній діяльності метакогнітивних стратегій.

Реалізація зазначеного напрямку роботи передбачала, передусім, розвиток метакогнітивної регуляції студентів, що передбачає впровадження метакогнітивних освітніх технологій у їх навчально-професійну діяльність, до яких відносять діалогову взаємодію, розвиток критичного мислення, педагогічні майстерні, кейс-технології, метод проектів, дослідницькі технології та розвивальне навчання [129]. Метакогнітивні освітні технології спрямовані на формування інтелектуальних умінь, креативності та посилення рефлексивних механізмів у навчанні, сприяють розвитку метакогнітивних здатностей [1; 12; 129;]. У свою чергу, оволодіння метакогнітивними стратегіями навчально-пізнавальної діяльності чинять зворотний позитивний вплив на розвиток креативності особистості студентів.

В основі метакогнітивної регуляції навчальної діяльності лежать



метакогнітивні стратегії, що є навичками найвищого рівня складності, основними функціями яких є інтеграція навичок нижчого рівня та саморегуляція і самооцінювання процесу пізнання [27].

На основі досліджень М. Августюк, Дж. Брейнсфорда, В.О. Волошиної, Т.А. Довгалюка, Т.І. Доцевич, А. В. Карпова, Д. Мошман, І. М. Скитяєвої, Л. Оксфорда, Дж. Флейвелла, Дж. Шроу [3; 26; 129; 1; 39; 56; 117; 127; 131; 130], принципами розвитку здатностей до метакогнітивної регуляції пізнавальної діяльності нами було визначено такі:

- академічно успішні студенти характеризуються знаннями про те, що їм слід вивчити або зробити для того, щоб отримати високі результати, натомість менш успішні відзначаються труднощами по визначенню складності завдання, моніторингу рівня усвідомлення щодо виконання та моніторингу успішності власних дій, зокрема продуктивності мнемічних стратегій;

- вмотивованість на оволодіння метакогнітивними стратегіями забезпечується є розумінням студентів того, що здатність гнучко використовувати різні стратегії мислення покращує результативність навчання в будь-якій сфері пізнання і практики;

- на точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів чинить вплив міра їх включеності у навчальну діяльність (навчальна мотивація), асертивність, рефлексивність, міра оволодіння знаннями, самоефективність, а також метакогнітивні знання, метакогнітивна активність та метакогнітивна усвідомленість;

- основу метакогнітивної діяльності складають мислення, контроль і оцінка пізнавальних процесів;

- у формуванні метакогнітивних стратегій значну роль відіграють активність, дослідницька позиція і саморегуляція в процесі пізнання;

- межі навчального впливу задані генетично детермінованим рівнем розвитку рефлексії суб'єкта, яка виступає основним механізмом міжрівневого переходу в ієрархічній структурі метакогнітивних процесів;

- формування метакогнітивних стратегій має здійснюватися з опорою на регулятивні процеси суб'єкта;
- у формуванні метакогнітивних стратегій необхідно враховувати нерівномірність і гетерохронність їх засвоєння, закріплення і генералізацію;
- ефективність формування метакогнітивних стратегій залежить від міри включеності суб'єкта в діяльність, а також послідовності і системності навчальних впливів;
- урахування загальної пізнавальної спрямованості суб'єкта (технічної, гуманітарної або природничо-наукової) у формуванні метакогнітивних стратегій;
- у формуванні метакогнітивних стратегій важливо узгоджувати різноманітні форми і методів навчання;
- урахування актуальних потреб, минулого досвіду й індивідуально-типологічних особливостей студентів при формуванні метакогнітивних стратегій;
- забезпечувати максимальну вербалізацію й рефлексування процесу навчання;
- сформовані метакогнітивні стратегії мають об'єднуватися в комплекси та відповідати когнітивно-стильовим характеристикам студента;
- тренування сформованих метакогнітивних стратегій має здійснюватися у межах провідної діяльності суб'єкта і протягом досить тривалого часу;
- у тренуванні метакогнітивних стратегій слід використовувати вербальний, візуальний матеріал і рухову активність для того, щоб навчання здійснювалося в рамках усіх репрезентативних систем;
- осмислення емоційних станів, що супроводжують метакогнітивне навчання;
- навчання насамперед універсальним стратегіям, які легко переносяться на широкий спектр проблемних ситуацій;
- заохочення самостійного оцінювання ефективності застосування

тих чи інших стратегій у різних ситуаціях, а також власного прогресу в оволодінні метакогнітивними стратегіями;

- забезпечення попереднього аналізу та перевірки досягнення цілей;

- провідним завданням вищої школи є навчити студентів використовувати метапізнання, щоб усвідомити своє ставлення до навчальної дисципліни, або своєї спеціальності, що є важливою умовою на шляху до формування професійного мислення.

Крім того, в основі формування метакогнітивних стратегій навчально-професійної діяльності слід спиратись на актуалізацію процесів метакогнітивної усвідомленості як усвідомленої регуляції когнітивної діяльності, метакогнітивної активності, представлені процесами відбору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання, метакогнітивних знань, представлених знаннями про переробку інформації та її власні особливості, знаннями про тип завдання та умови його виконання і знаннями метакогнітивних стратегій вирішення завдання [129]. В основі формування метакогнітивних стратегій лежать процеси метапам'яті, яка представлена характеристиками мнемічної обізнаності, мнемічної рефлексії та метамнемічного відтворення, метакреативності, метамислення як рефлексивної регуляції мисленнєвих процесів та металінгвістичних здібностей, представлених металінгвістичною обізанністю та здатністю до розуміння наукового тексту [129].

Наступним важливим питанням контексті опису методології розвитку метакогнітивних стратегій студентів є вивчення найбільш ефективних з них, ґрунтуючись на досвіді інших авторів. Так, К. Діркс виділив такі основні метакогнітивні стратегії, що підлягають формуванню: це, передусім, стратегія зіставлення інформації, що надходить з уже існуючої в досвід, яка на нашу думку, є провідною стратегією розвитку метамнемічних здібностей. По-друге, це підбір і підсумковий вибір оптимальних для даного завдання стратегій мислення, а також планування, моніторинг та оцінка процесу

мислення [121]. Практичними методами, техніками та прийомами, які покликані розвивати метакогнітивні стратегії, на думку автора, є: чіткий поділ відомого і невідомого в проблемних ситуаціях; вербалізація у процесі мислення; ведення «щоденника мислення»; планування та саморегуляція мислення; формулювання стратегій мислення (вирішення завдання з відстеженням тих процесів, думок і почуттів, які супроводжують рішення; узагальнення, класифікація отриманої інформації і первинне формулювання стратегій; остаточне формулювання і операціоналізація способів мислення); самооцінювання ефективності мислення, яке має бути диференційованим і спиратися на вироблені заздалегідь критерії оцінки [56].

Ефективною з точки зору розвитку меткогнітивних навичок є теорія розв'язання винахідницьких завдань, запропонована Г.С. Альтшуллером [4]. Наявність у ТРВЗ таких інструментів, як генетичний аналіз, алгоритм розв'язання проблемних ситуацій (АРПС) і комплекс вправ для розвитку творчої уяви (РТУ), дозволила застосувати ТРВЗ як методологічну базу для створення активних методів навчання у практичних розробках М.І. Меєровича, та Л.І. Шрагіної [12; 74; 76]. Г.С. Альтшуллером здійснено дослідження особистості винахідника та його творчого продукту — реального і корисного винаходу високого рівня. Автором було виявлено загальні закономірності розумової діяльності винахідника під час пошуку рішення технічних проблем, створено ТРВЗ — теорію рішення винахідницьких завдань [4], яка стала основою для пошуку вирішення різних проблем в інших сферах діяльності. Виходячи з ТРВЗ, психічна природа творчих процесів єдина: творчі навички, набуті на одному матеріалі, можна було використати для вирішення зовсім інших проблем.

У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми навчання студентів з оволодіння ними метакогнітивними стратегіями навчально-пізнавальної діяльності було уточнено перелік психолого-педагогічних умов для створення освітнього середовища, яке забезпечує успішне оволодіння метакогнітивними стратегіями навчально-пізнавальної діяльності студентів:

- підтримка викладачем пізнавального інтересу до задачі навчання;
- навчання студентів самостійно упорядковувати, аналізувати та вдумливо опрацьовувати матеріал;
- забезпечення негайного надходження сигналів про помилки у навчально-пізнавальній діяльності;
- відслідковування у студентів того, що їм зрозуміло і що незрозуміло;
- цілеспрямовано допомагати студентам аналізувати необхідний для вивчення навчальний матеріал;
- заохочувати до ґрунтовного опрацювання інформації;
- уникання змін вимог у процесі навчально-професійної діяльності;
- підтримка стану активності Я-суб'єкта в навчанні;
- забезпечення реального контексту при інструктуванні;
- заохочення використання універсальних процедур і стратегій вирішення завдань;
- оцінка завдання навчання як завдання формування базових правил вирішення завдань;
- досягнення високої якості відстеження виконуваних операцій;
- чергування складових когнітивної навички при її тренуванні;
- тренування когнітивних навичок має проводитися зі швидкістю, що вимагає помірного напруження;
- управління часом при організації навчання;
- налаштування джерела інформації під когнітивні особливості суб'єкта;
- допущення можливості виправлення помилок;
- звільнення досліджуваного матеріалу від несуттєвої інформації;
- уникання подачі інформації в абстрактній формі, використання конкретних даних, наочності.

Ключовою метакогнітивною здібністю, яка сприяє розвитку креативності студентів у нашому дослідженні визначено метамнемічну

здібність студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності, що є здатністю метапам'яті розв'язувати завдання навчально-професійного змісту у процесі навчання у ЗВО. Як було показано у нашому емпіричному дослідженні високий розвиток метапам'яті виступає детермінантою розвитку креативності студентів, саме тому важливим є врахування методологічних принципів цілеспрямованого формування метамнемічних здібностей.

- розвиток метапам'яті стає активним у дітей віком від десяти років, причому метамнемічні стратегії розвиваються безперервно, поступово та гетерохронно порівняно з процесами пам'яті;

- метакогнітивні знання про функціонування пам'яті здобуваються через індивідуальне та інтерактивне розв'язання задач, а також через цілеспрямоване вивчення стратегій запам'ятовування та здійснення моніторингу;

- психолого-педагогічними умовами розвитку метапам'яті є самостійна організація навчання, наявність зворотного зв'язку про ефективність навчання, що значно збільшує рівень усвідомлення знань про зміст пам'яті;

- у розвитку метапам'яті важливим є процес моделювання, у якому студент має можливість спостерігати і переймати більш кваліфікований тип поведінки;

- метапам'ять активізується через розв'язання різних логічних, математичних і комбінаторних задач;

- розвиток метапам'яті має спиратися на мисленнєві засоби та операції, знання про них, які лежать в основі мнемотехнічних засобів.

Т.А. Довгалюком було визначено, що з метою розвитку метамнемічних навичок необхідне свідоме обмірковування відповідних процесів, розширення про них знань. Автором відповідно до теорії поетапного формування розумових дій було запропоновано технології активізації метапам'яті, яка реалізується за умови вмотивованості студентів на оволодіння професійно необхідними знаннями і передбачає включення

метамнемічних здібностей в структуру навчально-професійної діяльності. Відповідно до запропонованої психотехнології студенти складають схему орієнтовних метакогнітивних дій у процесі оволодіння інформацією, в ході чого ця схема уточнюється та верифікується, здійснюється матеріалізація та відображення метакогнітивних дій у мовленні, потім із зниженням участі мовлення формується предметний зміст метакогнітивних дій [50, с. 7]. Розгоротання метакогнітивної дії забезпечує подальшу автоматизацію ефективної метамнемічної навички оволодіння інформацією. Автоматизуючись, метапам'ять функціонує із низькими витратами пізнавальної активності [26].

В. Шнайдером зазначено основні етапи процесу формування ефективних метакогнітивних навичок [129], врахування яких є доцільним у створенні психотехнологій розвитку метапам'яті, а саме:

- сприяння вмотивованості на власну обізнаність у метакогнітивних процесах, яка здійснюється студентами самостійно чи у результаті супроводу педагога, який вказує на корисні аспекти того чи іншого процесу, особливості їх застосовування у навчально-професійній діяльності;

- актуалізація аналітичних функцій мислення, спрямованого на власне метакогнітивне функціонування з метою формування обізнаності в ефективності стратегій метапам'яті у різних умовах та ситуаціях навчально-професійної діяльності;

- сприяння формуванню внутрішнього діалогу між компонентами метапам'яті: тренер-педагог має пояснювати специфіку внутрішньої каузальності компонентів метапам'яті, що ставить на меті підвищення її ефективності, сприяє розумінню регуляції процесу засвоєння знань, при цьому зворотній зв'язок надає можливість вносити корективи у метамнемічні знання про функціонування процесів метапам'яті; дозволяє узагальнювати власну обізнаність у функціонуванні метамнемічних процесів та використовувати ці знання в нових ситуаціях;

- доведення розгорнутої ефективної метамнемічної дії до рівня

автоматизації.

Т.А. Довгалюк [26] вказує на необхідність включеності у діяльність студентів у процесі розвитку їх метамнемічних навичок, а саме у процес оволодіння навчальним матеріалом. Успіше формування та засвоєння метамнемічної навички залежить від усвідомлення умов та чинників ефективного функціонування метапам'яті в аспекті вивчення різних навчальних дисциплін. Автор наголошує на взаємній обумовленості включеності у навчальну діяльність та процесу оволодіння метамнемічними навичками, оскільки використання метамнемічних стратегій має бути автоматизованим для уникнення перевантаження оперативної пам'яті нерелевантною пізнавальною активністю, що відображається на успішності навчальної діяльності студента.

А. Бієміллер зазначає, що у процесі засвоєння метамнемічних навичок викладач має виконувати орієнтувальну та організаційну функції, оскільки постановка завдань із орієнтувальними вказівками спонукає студентів включати рефлексивні процеси по відношенню до метапам'яті [116].

Ефективні метамнемічні навички як форма точного моніторингу та відповідних до певних умов початкової ситуації стратегій метамнемічного контролю виступають як основа для ефективного планування початково-професійної діяльності та успішного засвоєння інформації студентами, дають можливість для реалізації ефективного планування, постановки цілей, ініціації навчально-пізнавальної активності, спрямованої на майбутнє розв'язання проблем професійної діяльності, оцінки прогресу розвитку метакогнітивної діяльності, корекції власних знань та умінь [26].

Т.А. Довгалюк зазначає, що у процесі цілеспрямованого розвитку метакогнітивних навичок метою педагога є сприяння усвідомленню студентом власного процесу дії пам'яті, підвищення свідомого метамнемічного контролю і управління своїми пізнавальними ресурсами у процесі навчально-професійної діяльності та створення умов поліпшення метапам'яті загалом.



Т.А. Довгалюком визначено базові умови та фактори формування метамнемічних навичок засвоєння інформації студентами в умовах проактивної інтерференції. Це, передусім, знання про навчальну ситуацію, які визначають формування процедурного метамнемічного знання як критерію застосування подальших стратегій метамнемічного контролю в навчально-професійній діяльності студентів. Реалізація цього фактору стає можливою за умови інформування студентів про наявність завдання, про його тип, часові межі обробки навчальної інформації, тривалість курсу тощо [111; 59]. Інформування викладачем про тест перевірки знань в довготривалій перспективі спрямовано покращити продуктивність пам'яті загалом та засвоєння інформації студентами – зокрема [135] в умовах перевантаження навчальним матеріалом, а також сприяє збільшенню тривалості збереження інформації [132].

М. Августюк зазначає, що ефективно засвоєння та запам'ятовування навчального матеріалу передбачає дотримання певних умов, що сприяють розвитку здатності до нівелювання ілюзії знання, розвитку метапам'яті і по суті входять до низки метамнемічних технік та прийомів, а саме:

- систематичне повторення навчального матеріалу за розділами та структурними смисловими частинами;
- запам'ятовування нового матеріалу разом із вивченням;
- активізація студентів під час повторення інформації;
- групування матеріалу з метою його систематизації;
- виділення при повторенні основних ідей;
- фіксація уваги студентів на ключових питаннях;
- постійне повернення до раніше засвоєних знань для пошуку в них нового смислу, адекватне їх оцінювання;
- реалізація принципу системності у роботі студентів (систематичне відвідування занять, послідовність виконання домашнього завдання, постійне повторення вивченого навчального матеріалу);
- групування та структурування навчального матеріалу через

мисленнєвий перехід від конкретного до загального;

- аналіз ключових аспектів матеріалу, або питань, в яких зазначаються труднощі для розуміння;

- чітка організація цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності студентів з урахуванням самостійного логічного упорядкування навчального матеріалу;

- стимулювання пізнавальної активності студентів, сприяння розвитку творчих здібностей (пам'яті, уваги, уяви, волі та мислення) [3].

Успішність ефективного засвоєння навчального матеріалу істотно визначається здатністю студента у процесі читання навчальних текстів розуміти їх та запам'ятовувати необхідну інформацію, подану у них. О.В. Лазаревою [57] та Ю. А. Гусаком [21] було визначено принципи ефективного читання із застосуванням метакогнітивних стратегій планування перед читанням, а саме: 1) стратегія визначення етапів та тривалості роботи з текстом; 2) стратегія прогнозування можливих труднощів; 3) стратегія добору релевантних стратегій розуміння; 4) стратегія залучення фонових знань; 5) стратегія визначення цілей розуміння тексту; 6) стратегія спостереження за характеристиками розуміння тексту; 7) стратегія просування у засвоєнні й розумінні інформації; 8) стратегія вгадування ключових положень досліджуваного матеріалу; 9) стратегія визначення організаційних цілей; 10) стратегія розмірковування вголос; 11) стратегія складання списку завдань і складання графіка читання; 12) стратегія планування системи дій для виконання певного завдання читання.

У процесі читання використовуються такі метакогнітивні стратегії: 1) стратегія управління інформацією та моніторингу; 2) стратегія виправлення помилок, поточної оцінки правильності розуміння, виявлення суперечливої інформації та помилкових висновків; 3) стратегія активізації когнітивних процесів; 4) стратегія поточного контролю досягнення мети і результату розуміння; 5) стратегія оцінки ефективності застосовуваних стратегій, прийняття рішення про необхідність зміни плану роботи; 6) стратегія

вибіркової або спрямованої уваги, яка дозволяє при читанні звертати увагу на певні текстові сигнали (наприклад: ключові слова, написання слова з великої літери, знаки, виділені курсивом пропозиції); 7) саморегуляції, що забезпечує створення умов для ефективного виконання завдання, а також 8) моніторингу/самоконтролю, яка дозволяє відстежувати правильності виконання читання за допомогою передтекстових питань і контрольних листків після читання і допомагає налаштуватися на моніторинг своєї діяльності [21; 57]. На цьому етапі читання ефективною виявляється техніка «мислення вголос» пов'язана зі здатністю оперативної пам'яті утримувати прочитаний матеріал з розумінням довгих, складнопідрядних речень, зі схильністю пропускати менш важливі слова в тексті, позитивною самооцінкою як читача [56].

На завершальному етапі – після читання – застосовуються метакогнітивні стратегії 1) оцінки та корекції результату, 2) виправлення помилок у розумінні тексту після виконання завдання, 3) активізації та залучення фонових знань, включення нових знань у досвід, 4) оцінки ефективності використаних когнітивних стратегій, 5) винесення судження про доцільність їх використання в майбутньому, 6) вираження ставлення до себе як до суб'єкта розуміння, 7) ідентифікації проблеми, труднощів, незнайомих слів, нової наукової проблеми, нерозуміння основної думки тексту, неприйняття думки автора тощо; 8) оцінки/самооцінки прочитаного як перевірки правильності виконання завдання за заданим параметром (ведення щоденника прогресу, самооцінка роботи з книгою); 9) самоусвідомлення як визначення свого стилю читання, слабких і сильних сторін у процесі читання; 10) усвідомлення предмета як об'єкта вивчення, пов'язана зі знанням мови, лінгвістикою, психолінгвістикою; 11) усвідомлення мови як об'єкта вивчення – формування уявлення про мови як про систему, її форму (усну та письмову), мовленнєві уміння [57].

Грунтуючись на цих стратегіях, було розроблено методичні рекомендації та практичні вправи, спрямовані на формування здатності до

розуміння наукових та навчальних текстів.

Провідним за змістом і значенням напрямом програми психологічного супроводу виступає той, що спрямований, власне, на розвиток креативності. При розробці та організації формувального експерименту ми також спираємося на основні положення психологічних теорій творчого потенціалу (Г. С. Альтшуллер [4; 5], А. Маслоу [72], Я. О. Пономарьов [92], Р. Стернберг [132]); традиції вітчизняних та зарубіжних вчених щодо дослідження творчого потенціалу, його структури та розвитку (А.М. Большакова [105], Д. Б. Богоявленська [9], Л. О. Даринська [23], М.О. Желтова [31], Т. Девітт [122], А. Кроплі [121], Ю. М. Кулюткин [54], І.В. Львова [65], В. О. Моляко [77; 75], Л.П. Овсянецька [86], В. А. Роменець [96], К.І. Фоменко [105], І. В. Форостюк [222], Л.І. Хабірова [111], С.К. Шандрук [109], Л.І. Шрагіна [110].

Реалізація розвитку креативності студентів у межах програми психологічного супроводу має ґрунтуватись на сукупності таких принципів.

По-перше, у структурі психологічного супроводу розвитку особистості студента та сприяння його навчально-професійній діяльності, передусім, мають застосовуватись тренінги креативності та розвивальні програми з метою формування творчого мислення. На думку В.М. Іваненка, для збільшення можливостей розвитку креативності у вищих навчальних закладах необхідним є: розробка програм з виявлення та розвитку насамперед креативних параметрів серед студентів; розробка програм, спрямованих на формування стійкої потреби до постійного оновлення знань, здатності до аналізу та синтезу, розробка тренінгів з моделюванням ситуацій, спрямованих на розвиток мислення, відмінного від стереотипного [35].

Другим принципом реалізації розвитку креативності студентів у межах ЗВО є створення психолого-педагогічних умов для розвитку креативності викладачів та створення креативного освітнього середовища. А.Н. Лук підкреслює важливість творчої спрямованості самого педагога у процесі розвитку творчості суб'єктів навчання, у випадку недостатнього

рівня творчої спрямованості педагога, учні будуть схильні до репродуктивного рівня засвоєння та відтворення знань [12]. С.К. Шандруком для активізації навчально-креативної діяльності студентів використовувалися такі способи та прийоми викладання, пізнавальної роботи, організаційних форм навчання, які активізували пошукову творчу діяльність студентів та посилили їх суб'єктність в освітньому процесі [109].

По-третє, розвиток креативності невід'ємний від формування здатності до системного мислення, що також має бути враховано у програмах психологічного супроводу. Так, Л.І. Шрагіною був запропонований тренінг креативності, який передбачав декілька розвивальних напрямків: автором, передусім, запропоновано комплекс методів розвитку системного мислення як здатності розглядати об'єкти і явища навколишнього світу як системи в їх зв'язку й розвитку, уміння аналізувати ситуації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати сховані залежності й зв'язки, обґрунтовувати й міркувати, передбачати наслідки, інтегрувати й організовувати інформацію, робити висновки, виявляти протиріччя та вирішувати проблеми. Реалізація цього напрямку здійснювалась автором через системний підхід, схему поняття «система», генетичний аналіз, схему багатогранного мислення, комплекс логічних вправ на основі системного підходу, алгоритм рішення проблемних ситуацій тощо [12; 109].

Четвертий принцип розвитку креативності студентів полягає у тому, що програма психологічного супроводу розвитку має бути спрямована на розвиток уяви та дивергентного мислення. У тренінгу, запропонованому Л.І. Шрагіної, розвиток уяви як дивергентного мислення, що характеризується оригінальністю, гнучкістю і швидкістю здійснювався через застосування системного підходу та керування асоціаціями на його основі, комплексу вправ зі створення образів, написання оповідань; морфологічного аналізу, прийомів фантазування, алгоритм конструювання метафори та алгоритм конструювання оксюморона [109]. Дослідження І.П. Іванова

показало, в розвитку творчого мислення студентів істотне значення має логіка побудови і розгортання змісту навчальної інформації. Всі питання відбору та побудови змісту, а також організації його засвоєння доцільно розглядати на чотирьох рівнях - теоретичного уявлення, навчального плану, навчальної дисципліни і дидактичного циклу. Кожному рівню побудови навчального змісту в зробленому дослідженні відповідала навчальна стратегія. Автором зазначено, що істотну роль у розвитку творчого мислення студентів відіграє педагогічне керівництво цим процесом, що обумовлює прагнення студента на саморозвиток творчих здібностей. З цією метою в навчальний процес необхідно вводити спеціальні курси як раціональний варіант формування культури розумової праці, переведення мислення студента зі стихійного і операціонального рівнів на евристичний і діалектико-евристичний [33]. Як зазначає О.В. Мітченкова, цілісність процесу формування креативності в освітньому середовищі має забезпечуватись впровадженням у навчально-виховний процес принципу поетапного утруднення ситуацій, які забезпечують ефективність формування креативних здібностей особистості студентів на основі реалізації різнорівневої програми з урахуванням базового креативного потенціалу студента, курсу навчання, високої міри залученості студентів в різні види творчої діяльності [77].

П'ятим принципом побудови програми психологічного супроводу розвитку креативності студентів полягає у необхідності реалізації розвивального впливу, спрямованого на оволодіння студентами здатності до самомоніторингу творчих здібностей. Л.І. Шрагіна приділяє увагу розвитку уміння оцінювати як сам процес творчості, так і творчий результат, знаходити насолоду від процесу та його результату, і відносить формування цих здатностей до окремого розвивального напрямку, присвяченого формуванню регулятивних якостей. Поставлене завдання реалізувалось автором через створення еталонів на основі поняття «ідеальний кінцевий результат» [109].

Вшосте, програма психологічного супроводу розвитку креативності студентів має застосовувати увесь арсенал існуючих методів розвитку уяви і творчих здібностей. На думку І.П. Іванова [33], формування і розвиток творчого мислення студентів вимагає глибокої методичної перебудови навчальної роботи, головний напрямок якої полягає в широкому використанні методів і форм активного характеру. При цьому мають зберегтися і традиційні форми, й альтернативні новітні методи навчання, але з переорієнтацією їх на допоміжну функцію. Автором зазначено, що в експериментальному навчанні студентів має враховуватись активаційно-мотиваційна, семантико-інформаційна та регулятивна складові розвивальних впливів із застосуванням різних дидактичних стратегій (презентаційних, репродуктивно-адаптивних, продуктивних та комплексних).

Д.Р. Кохановська [45] класифікує існуючі методи розвитку креативності та професійно-творчого мислення за параметрами способу організації та за змістом формувального впливу. За формувальною спрямованістю автор визначає [45]:

1) методи розвитку досвіду творчої діяльності:

- методи з застосуванням ускладнення умов: метод часових обмежень, метод раптових заборон, метод нових варіантів, метод інформаційної недостатності, метод абсурду;

- методи групового рішення творчих завдань: метод Дельфі, метод «чорного ящика», метод щоденників;

- методи колективного стимулювання творчих пошуків: метод мозкового штурму, синектики;

- перерахування атрибутів і асоціативні прийоми, які полягають у спонуканні до створення нових словесних асоціацій; метафоричний синтез, що передбачає використання метафор і порівнянь для збудження творчої думки і спрямований на те, щоб «робити знайоме дивним».

2) методи емоційного впливу, які формують досвід через переживання власної професійно-творчої та навчально-пізнавальної діяльності та

створюють установку на позитивне емоційне ставлення до неї): заохочення, навчально-емоційна гра, створення ситуації успіху, що стимулює оцінювання, вільний вибір творчих завдань, спонукання до вибору альтернативних рішень, підкреслення особистісної значущості учнів;

3) методи формування готовності пам'яті. Професійні компоненти проявляються в розумовій діяльності як спрямованість особистості на рішення професійних завдань і оперування професійними знаннями і вміннями. Отже, їх розвитку сприяє професійне зміст діяльності в цілому і конкретних завдань зокрема. На даному змісті, на думку автора, і будуть розвиватися операціональні і якісні компоненти досвіду професійно-творчого мислення [45].

За способом організації навчально-розвивального впливу існують [45]:

1) структурно-логічні методи (задачі), які характеризуються поетапною організацією постановок творчих завдань, вибору способів їх вирішення, діагностики та оцінки отриманих результатів (від простого - до складного, від теорії - до практичного);

2) тренінгові методи, що є системою діяльності з вироблення алгоритмів навчально-пізнавальних дій та способів розв'язання завдань у ході навчання (тести і практичні завдання, зміст яких на нормативному етапі слід збагачувати елементами творчості);

3) ігрові методи, які характеризуються ігровою формою взаємодії суб'єктів освітнього процесу; навчальні завдання включені у зміст гри (ділові ігри, професіональні битви, дискусії).

Стосовно першої групи методів, зміст яких полягає у розв'язанні ситуацій та задач творчого характеру, то у представленому дослідженні ми зупинились на таких, як кейс-метод та практичні вправи, які відображать провідні підходи у розвитку креативності.

Кейс-метод або метод ситуаційних вправ є інтерактивним методом, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності. Метою кейс-методу у програмі психологічного супроводу



креативності особистості було сприяння розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, здібностей проводити аналіз і діагностику творчих проблем [40; 71; 124].

О.В. Маркова і Т.Г. Шматюк розрізняють три види кейс-метода у навчальних програмах, які також були використані у представленому дослідженні, це [71]:

1) кейси-випадки (короткі кейси, що описують один випадок і можуть використовуватися під час лекції або бесіди для демонстрації того чи іншого поняття чи як тема для обговорення, їх можна швидко прочитати; вони не потребують спеціальної підготовки від студентів). Зазначена група кейсів застосовувалась з метою активізації уваги студентів під час міні-лекцій за тематикою креативності та шляхів її розвитку (наприклад, загадки-вправи із сірниками чи інші вправи на активізацію просторового творчого мислення);

2) кейси-вправи, які дають студенту можливість застосувати на практиці здобуті навички, використовуються, коли необхідний кількісний аналіз (у представленому дослідженні кейсами цієї групи виступили письмові вправи у щоденнику розвитку креативності);

3) кейси-рішення, які необхідно вирішити, що вони робитимуть в обставинах, що склалися, і сформулювати план дій, розробляючи низку обґрунтованих підходів і вибрати найбільш адекватний підхід; кейс-рішення, як правило, вимагає чимало часу для ознайомлення, тому з метою економії часу бажана попередня підготовка вдома. У нашому дослідженні кейси-рішення були включені у програму тренінгу при командній роботі.

У впровадженні кейс-методу застосовувались технології розвитку креативності, зокрема технологія провокації (спонукання) Е. де Боно, яка передбачає активізацію нових способів мислення через використання невірних чи неможливих тверджень, які провокують. Е. де Боно для цих тверджень запропонував термін «провокаційна операція», яка уможливорює розглянути абсурдні думки і пропозиції, відкрити нові горизонти мислення. Це твердження, в яких змінений або переставлений місцями порядок або

послідовність, або зазначено перебільшення, або спотворення інформації [86].

Крім того, відповідно до теорії розв'язання дослідницьких завдань Г. Альтшуллера усі кейси були умовно розділені на чотири типи за рівнем складності і далі у цьому порядку надавались студентам:

1) завдання, у процесі роз'яснення яких використовуються відповідні ресурси, при цьому обирається один правильний варіант рішення, а об'єкт не змінюється у результаті творчості;

2) задания, які вимагають видозміну об'єкта, причому з багатьох варіантів слід обрати оптимальний;

3) завдання, розв'язання яких приховано серед множини неправильних відповідей, оскільки об'єкт значущо видозмінюється;

4) завдання, у процесі розв'язання яких об'єкт, який вдосконалюється, змінюється повністю;

5) завдання, розв'язання яких досягається зміною усієї системи, в якій вдосконалюється об'єкт [4].

У теоретико-методологічному обґрунтуванні кейсів було використано стратегії діяльності творчого вчинення, запропоновані С.К. Шандруком [109]: 1 – стратегія аналогізування як ситуаційний пошук аналогій: продукування нових та/або оригінальних ідей, думок, створення креативного продукту на основі раніше відомих конструкцій та розмежування їх складників, компонентів або окремих функцій; 2- стратегія комбінування як здійснення вмотивованих комбінаторних дій: миследіяльна побудова нової творчої конструкції та створення образу інноваційного продукту із набору відомих речей, деталей, засобів; 3 – стратегія реконструювання як креативного діяльного оперування наявним матеріалом: пошук відносно нового, альтернативного варіанту, способу пошукової вчинкової дії як схеми (моделі) творчої діяльності; 4 – універсальна стратегія створення нового і/або оригінального продукту: синтетично-вибіркове застосування аналогізування, комбінування і реконструювання як базові стратегії креативного

проектування.

Серед практичних завдань, метою яких було формування здатності вирішувати проблеми, впровадувались ті, які вимагали застосування технології ментальних карт Т. Бьюзена [106], за якою ключове поняття (проблема, питання) пишеться у центрі листа, а всі корисні асоціації, пишуться на гілках, що йдуть від головного слова, навколо нього; створення такої карти допомагає придумувати нові асоціативні зв'язки, а образ карти набагато краще запам'ятовується.

Одним з ефективних методів розвитку навичок творчого виконання професійної діяльності та перспективного бачення власного професійного розвитку є розробка творчих проектів. Творчі міні-проекти впроваджувались з метою закріплення отриманих знань і розвитку творчого потенціалу, оскільки розробка проекту виступає як генерація нових ідей та їх творче втілення [31]. Творчі міні-проекти виступили завершальною ланкою впровадження програми психологічного супроводу і були підлаштовані під специфіку спеціальності, якою оволодівали студенти ЗВО. В їх впровадженні були використані технології Баффало-груп, зокрема модель Осборна та Парне, в якій процес розв'язання творчого завдання включає чотири кроки, які містять і дивергентні (генерування великої кількості ідей) та конвергентні (звуження ідей) етапи вирішення проблеми [86].

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

- метод мозкового штурму (brainstorming) - найвідоміша технологія генерування ідей, що ґрунтується на принципі А. Осборна про відкладання критики, не надання оцінки ідеям, доки всі вони не згенеровані [86; 90];

- метод синектики, який, на відміну від мозкового штурму, дозволяє критику, ґрунтується на використанні порівнянь і аналогій, які представлені чотирма типами: пряма аналогія, що ґрунтується на принципі схожості елементів у подібних завданнях; суб'єктивна чи особиста аналогія, що

ґрунтується на спробі розглянути такі нюанси досліджуваної проблеми, які, в силу відсталості людського мислення, не можуть бути побачені і відчуті за допомогою простих роздумів; символічна аналогія як коротке формулювання визначення суті проблеми (завдання) використовуючи метафори і різноманітні порівняння; фантастична аналогія як уява об'єктів, що розглядаються, у відриві від існуючих фізичних законів і бачення їх такими, якими хотіли б їх бачити, незважаючи на реальність, тобто уява як це завдання вирішили б казкові персонажі [46];

- метод «Світове кафе» - метод сфокусованого неформального обговорення, рішення комплексних проблем, отримання відповіді на кілька запитань, прийняття нестандартних рішень, об'єднання кількох точок зору, планування групової роботи, підведення підсумків проекту, конференції, навчання, року, обміну досвідом [118].

- метод Шести шляп Е. де Боно - техніка для групового обговорення та індивідуального мислення з використанням шістьох кольорових капелюхів, що надає групі засоби для планування детальних і згуртованих мисленнєвих процесів, зростання продуктивності творчого мислення [13];

- атрибутивний список (Attributive Listing) – стратегія укладання ідей, в якій проблема або продукт ділиться на ключові атрибути, на кожну з яких увага звертається окремо, при цьому студенти навчаються розпізнавати головні атрибути, тобто складові продукту, ситуації, проблеми тощо [86];

- Brutetehink, мета технології – спонукання нових способів мислення через віддалені стимули, при цьому група формулює проблему, додає до цієї проблеми будь-яке слово (із словника, статті тощо) та знаходить зв'язки між даним словом та проблемою [86];

- Superheroes – технологія, що створює сприятливу атмосферу для нестандартних ідей, яка передбачає обрання членами групи ролі будь-якого героя, про якого отримується загальна інформація, далі група формулює проблему, учасники висловлюють ідеї від імені свого героя, уявляючи його спосіб мислення або віддаючи власні думки від його імені [86];

- SCAMPER – це список запитань, який скеровує рух думок у потрібний напрямок, ще одна технологія генерування ідей через заміну, поєднання, адаптацію, зміну, збільшення, зменшення, інше використання, скасування, переставлення місцями об'єкту чи його частин [86].

У процесі організації низки вправ тренінгу креативності евристично плідною виявилась система КАРУВ, запропонована В.О.Моляко, у межах якої визначено п'ять основних стратегічних форм конструкторської інтелектуальної діяльності [77]:

- стратегія комбінування – вміння створити з елементів цілісну структуру, поєднати наявні компоненти у нове;

- стратегія пошуку аналогів – аналогізування, під час якого мисленнєва діяльність направлена на побудову конструкції, аналогічної до тієї, яка береться за основу за певними ознаками;

- стратегія реконструюючих дій – здатність до пошуку антиподів, перетворення об'єкта в свого антипода, заміні наявного об'єкта на об'єкт з протилежними функціями;

- універсальна стратегія – пов'язана з відносно рівномірним використанням аналогізування, комбінування і, певною мірою, реконструювання;

- стратегія випадкових підстановок – коли немає домінуючої тенденції й пошук ведеться ніби наосліп, без плану.

Особливу увагу в організації та змісті представленої у дослідженні програми психологічного супроводу ми звертали на застосування ігрових методів, які широко використовуються вченими та практиками у тренінгах креативності. Так, С.К. Шандруком з метою розвитку професійних творчих здібностей студентів застосовувались мисленнєві ігри, які автором було класифіковано на три групи залежно від типу мислення: аналітичні ігри, ідеалізаційні ігри та методологічні ігри. Запропонована автором програма і методика розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів містила: практикум розв'язання психологічних проблем, ігровий

психологічний тренінг (на засадах оргдіяльнісної гри), гру-тренінг на тему «Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності», спецкурс «Психологія професійної креативності» [109]. Ідея поєднання ігрових та навчальних методів розвитку креативності студентів лягла в основу запропонованої нами програми психологічного супроводу.

Л.І. Хабіровою [111] з метою розвитку творчої ініціативи, творчого мислення, вміння нестандартно, нешаблонно мислити, вирішуючи змодельовані життєві ситуації суб'єктів навчальної діяльності було застосовано ділові ігри, рольові ігри та інсценування.

Загалом ділова гра є методом пошуку рішень у проблемній ситуації [111] а в вузчому методологічному значенні вона виступає комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності [12]. Ділова гра є методом активного навчання, що ставить на меті вироблення у студентів навичок прийняття рішень в різних практичних життєвих ситуаціях [62].

Провідними характеристиками ділової гри [70; 111], які виступають ресурсними у її застосуванні у тренінгах креативності, слід визначити такі:

1) ділова гра спрямована на моделювання процесу діяльності (у тому числі і творчої), що включає розв'язання певної проблеми та прийняття відповідного рішення;

2) реалізація процесу «ланцюжка рішень» (в діловій грі змодельована система розглядається як динамічна, що приводить до того, що гра не обмежується розв'язанням однієї задачі, а вимагає «ланцюжка рішень», тобто рішення, що були прийняті на першому етапі, впливають на всю модель і змінюють її початковий стан. Зміна стану моделі надає нову інформацію, яку необхідно використати для розв'язання задачі на другому етапі і т.д.). Отже, ділова гра спрямована на формування алгоритму розв'язання творчих завдань різної складності через постійну

трансформацію моделі рішення;

3) розподіл ролей між учасниками гри, що сприяє більш повному зануренню студентів у власну роль, творчому досягненню ролі;

4) наявність керованої емоційної напруги, що сприяє актуалізації навичок саморегуляції у творчій діяльності;

6) взаємодія учасників, які виконують ті чи інші ролі, що сприяє творчій атмосфері у тренінговій групі та розвитку сумісного розв'язання творчих завдань;

7) наявність загальної ігрової мети у всього ігрового колективу, колективне вироблення варіанту розв'язання задачі учасниками гри, що сприяє колективному лідерству та навчанню цілепокладанню;

8) альтернативність розв'язання, що сприяє розвитку дивергентного мислення;

10) наявність системи індивідуального або групового оцінювання діяльності учасників гри, що сприяє розвитку здатності до самомоніторингу творчої діяльності.

Ключовим критерієм правильності застосування ділових ігор у розвитку креативності, є врахування її мети та умов реалізації. Формулюванню цілей ділової гри треба слід надавати велику увагу, оскільки вона має бути чітко детермінована, служити орієнтиром усім учасникам гри, включаючи самих гравців. Цілі гри мають відповідати чотирьом рівням пізнання матеріалу гри: загальне знайомство з предметом; засвоєння конкретних положень, необхідних для прийняття рішень у відповідності з відомими фактами; уміння застосовувати знання у практичній діяльності; аналіз отриманих результатів з метою отримання нових, більш обґрунтованих рішень [102].

Рольова гра має сюжет, і основним її правилом є дія учасників відповідно до характеру персонажу, ролі, яка виконується (епоха, професія, погляди). Учасники гри можуть виконувати ролі видатних учених, винахідників, історичних діячів, митців, героїв художнього твору або

уявних осіб. Такий тип ігор мають переважно колективний характер, зокрема відображають відносини в суспільстві, на виробництві, у малій групі людей. Основні компоненти рольової гри: тема, зміст, уявна ситуація, сюжет, ролі, ігрові дії [111]. Однією з технологій розвитку креативності, що була впроваджена у формі рольової гри виступив метод Уолта Діснея, відповідно до якого учасники розглядають поставлене завдання з трьох точок зору: творчої (роль мрійника), реалістичною (роль реаліста) і критичної (роль критика) [106].

До ігрових методів розвитку креативності також відносяться театралізовані інсценізації. Попередня підготовка до ролі, дослівне вивчення реплік персонажів, аналіз їх вчинків сприяють розвитку рефлексивності, набуттю чуттєвого досвіду, розширенню світогляду, розвитку артистичних здібностей. До основних переваг методу інсценування автори відносять: удосконалення вмінь, знань та навичок студентів; розвиток саморефлексії; формування об'єктивності, критичності мислення та неупередженості оцінки; формування здатності аналізувати задачу з урахуванням як особистої думки, так і думок інших студентів. Перевагами методу є й те, що він може приймати різні форми, наприклад форму заздалегідь підготовленого діалогу, дискусії на певну тему [112].

Серед ігрових методів розвитку творчої уяви та креативності останнім часом широкого використання набувають настільні ігри. Наприклад, настільна гра «Dixit» визначається Д.А. Громовою та М.О. Желтовою як ефективний засіб розвитку аналітичного і асоціативного мислення, інтуїції, фантазії, кмітливості та інших якостей [21, с. 16-19; 31]. Серед використаних у представленій програмі настільних ігор, які показали найбільшу ефективність для розвитку різних параметрів креативності та мали позитивний відгук від студентів та викладачів були такі, як «Уява» [103], «Геометрія уяви» [16], «Ілюзія» [36], кубики Рорі [46].

Все більшого поширення набувають такий специфічний різновид психологічних ігор, як настільні Т-ігри, що містять характеристики,



передусім, власне настільної гри як форми відпочинку та отримання задоволення і, крім того, різні форми психологічного супроводу – психологічного консультування, психотренінгу, коучінгу тощо.

Т-гра – є різновидом групових ігор, спрямованих на пошук оптимальних шляхів та рішень у складних життєвих ситуаціях та значимих векторах активності, спрямована на роботу з особистими запитами щодо досягнення цілей учасників в умовах змодельованого середовища та символічного розгортання сюжету [112], знаходження оптимальних рішень складних життєвих ситуацій, прояснення та гармонізацію міжособистісних стосунків, здійснення важливих життєвих виборів, виявлення особистісних обмежень та ресурсів досягнення значущих цілей, самопізнання та саморозвиток [95].

Запропонована К.І. Фоменко та А.М. Большаковою [104] настільна ігрова платформа «Креативність» є різновидом Т-ігор та тренінгу креативності та творчих здібностей, з елементами гри-змагання, консультування та коучінгу, яка дозволяє знайти ресурсні стратегії творчості, розвинути здатності до продуктивної творчої діяльності, вмотивовувати на здійснення творчої діяльності. Елементи зазначеної ігрової платформи були застосовані у представленому дослідженні.

Отже, програма психологічного супроводу розвитку креативності студентів має враховувати створення креативного освітнього середовища, формування поінформованості у питаннях психології творчої діяльності, розвиток регулятивних та метакогнітивних здатностей студентів та розвиток, власне, креативності особистості.

#### **4.2. Характеристика програми психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.**

*Метою* впровадження програми психологічного супроводу розвитку креативності студентів було створення психолого-педагогічних умов для

актуалізації творчого потенціалу студентів і розвитку їх креативності, творчих здібностей та сприяння більш ефективній навчально-пізнавальній діяльності у виші.

Психологічний супровід розвитку креативності студентів реалізувався через впровадження лекційно-практичного спецкурсу «Психологія професійної креативності» (інформаційний етап), структура якого подана у таблиці 4.2.1, серію розвивальних впливів, спрямованих на створення креативного освітнього середовища у ЗВО та розвивальну програму (інструментальний етап, представлений мотиваційним, регулятивним, метакогнітивним та креативним блоками програми), зміст якої подано у таблицях 4.2.2-4.2.4.

До контрольної групи увійшли студенти, які не брали участі у розвивальній програмі (12 осіб). Студенти, які були залучені до експерименту, були поділені на три експериментальні групи: з першою (ЕГ<sub>1</sub>– 13 особи) проводився інформаційний етап програми психологічного супроводу; з другою експериментальною групою (ЕГ<sub>2</sub>– 10 особи) на тлі трансформацій в освітньому середовищі додатково проводився тренінг креативності, що відповідає креативному блоку програми, з третьою експериментальною групою (ЕГ<sub>3</sub>– 10 особи) проводились усі розвивальні впливи у повному обсязі.

Зупинимось коротко на характеристиці кожного з етапів програми психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Метою *інформаційного етапу* було формування інформаційної озброєності студентів у питаннях креативності та її розвитку. Інформативний етап програми передбачав залучення студентів до спецкурсу «Психологія професійної креативності» (3 кредити). Метою спецкурсу є формування поінформованості у питаннях творчої діяльності, формування навичок самодіагностування творчих здібностей, знайомство з провідними підходами та методами розвитку креативності.

Таблиця 4.2.1

## Структура та зміст спецкурсу «Психологія професійної креативності»

| Тема                                                                        | Форма проведення    | Кількість годин |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------|
| Творчість як особливий вид діяльності                                       | Лекції              | 4               |
| Креативність як професійно важлива здібність фахівця творчих спеціальностей | Лекції              | 4               |
| Креативність і творчі здібності у педагогічній діяльності                   | Лекції              | 2               |
| Психодіагностика творчих здібностей                                         | Практичні заняття   | 10              |
| Психотехнології розвитку креативності                                       | Семінарські заняття | 10              |
| Усього аудиторних годин                                                     |                     | 30              |

Окремим розвивальним блоком виступило *створення сприятливого креативного освітнього середовища ЗВО*, що є необхідною умовою для розвитку креативності суб'єктів навчально-професійної діяльності і передбачає спрямування активності студентів на розвиток творчих здібностей, формування ціннісних орієнтацій, мотивацію до самореалізації в професії, що відбувалось за умов сприяння організації та розширення змісту навчально-виховного процесу у ЗВО, створенню міцної мотиваційної основи розвитку та прояву креативності.

Завданнями даного блоку програми виступили:

1) формування пізнавальної мотивації до проблеми творчого саморозвитку й виявлення креативності у професійній діяльності як у студентів, так і у викладачів;

2) створення доброзичливої творчої атмосфери на засадах діалогічності взаємодії викладач – студент, що стимулює прояви креативності та базується на взаємній повазі суб'єктів освітнього середовища.

3) інтеграція та синергія ідей, засновані на спільному пошуку суб'єктами освітнього середовища шляхів творчого розв'язання навчально-професійної проблеми,

4) організація спільних зусиль з установкою на залучення всіх суб'єктів освітнього середовища до створення креативного продукту на рівні науково-дослідницької, навчально-проектної та міжнародної творчої діяльності.

Реалізація першого завдання частково відбувалась через залучення студентів до спецкурсу «Психологія професійної креативності», частково – через організацію сумісної навчально-проектної діяльності викладачів та студентів.

Реалізація другого завдання відбувалася через подолання психологічних бар'єрів, що стоять на заваді прояву креативності у студентів. З цією метою викладачі вишу були залучені до участі у психологічних семінарах, тематика яких стосується психології ефективної взаємодії, профілактики професійного вигорання, комунікативних тренінгів, та до роботи «Школи молодого викладача», які реалізуються у практиці підвищення кваліфікації Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Реалізація третього та четвертого завдань відбувалась через:

- оптимізацію та розширення змісту навчально-виховного процесу в ЗВО шляхом впровадження виховних заходів (конкурсів, концертів, КВК, брейн-рингу) із залученням команд студентів та викладачів;

- впровадження серії міні-лекцій та бесід для викладачів творчих спеціальностей, присвячених проблематиці саморозвитку творчих здібностей, креативності, дивергентному мисленню, художньо-естетичній діяльності;

- впровадження серії навчально-виховних заходів в аудиторну роботу з метою формування у викладачів та студентів здатності сумісно розв'язувати творчі завдання;

- оптимізацію творчої науково-дослідної роботи студентів шляхом залучення викладачів до вебінарів з проблематики зарубіжного досвіду управління науково-творчою студентською діяльністю.

Основний блок програми психологічного супроводу був представлений

чотирма послідовними етапами: мотиваційним, регулятивним, метакогнітивним та креативним.

*Мотиваційний етап* програми психологічного супроводу мав на меті актуалізацію творчої мотивації студентів, формування їх обізнаності у проблемі творчих здібностей та їх значущості у майбутній професійній діяльності, а такою створення необхідних психологічних умов для знайомства учасників групової роботи та їх подальшої участі у розвивальних впливах програми.

У таблиці 4.2.2 представлено схема мотиваційного етапу психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності, в якій зазначано основні стадії етапу, змісто роботи та форми проведення занять із урахуванням кількості відведеного часу для кожного заняття.

*Перша стадія* передбачала ознайомлення з провідними мотивами учасників розвивальної програми. Для цього їм пропонувався перелік різноманітних мотивів, які стосуються креативності у професійній діяльності. У результаті було виділено мотиви, які виявилися такими, що найчастіше зустрічаються і мають найбільше значення:

- прагнення до продуктивної професійної діяльності за фахом підготовки;
- прагнення до досконалості, тобто бажання створювати особисто важливі творчі продукти діяльності на дуже високому рівні, формування адекватних стандартів досконалості;
- прагнення до самовдосконалення, розвитку власної професійної компетентності, творчої майстерності;
- прагнення до переваги, тобто бажання бути конкурентоздатним у професії, кращим за інших, формування конструктивних форм прагнення до переваги;
- прагнення розвивати лідерські якості, ініціативність;

- прагнення успішно вирішувати різноманітні життєві завдання, бути успішним.

Таблиця 4.2.2

**Схема мотиваційного етапу психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності**

| Стадії (назва, мета)                                                                            | Зміст і тривалість занять                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Форма проведення                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>Перша стадія.</b> Мета – забезпечити позитивну мотивацію до участі в програмі.               | <b>Перше заняття</b> (2 год.) - ознайомлення з провідними мотивами учасників розвивальної програми; визначення зв'язків між задоволенням провідних мотивів студентів та участю у розвивальній програмі; аналіз змісту назви розвивальної програми, ознайомлення з мотивацією створення розвивальної програми.        | Бесіда                                 |
| <b>Друга стадія.</b> Мета - знайомство учасників програми.                                      | <b>Друге заняття</b> (4 год.) - знайомство учасників один з одним, засвоєння та прийняття правил тренінгової роботи; налаштування та адаптація учасників до особливостей роботи у тренінговій групі; створення атмосфери злагоженості, взаємного прийняття та взаємоповаги, ознайомлення з правилами роботи у групі. | Тренінгові вправи, міні-лекція, бесіди |
| <b>Третя стадія.</b> Мета - формування сприятливого психологічного клімату у тренінговій групі. | <b>Третє заняття</b> (2 год.) – створення сприятливого психологічного клімату, зняття комунікативних бар'єрів між учасниками.                                                                                                                                                                                        |                                        |

Далі на занятті проводиться дискусія, чому перелічені мотиви є значущими для студентів, якими засобами студенти вбачають можливість реалізувати зазначені мотиви, як студенти розуміють роль цих мотивів у становленні їх особистості успішності.

У результаті колективного обговорення перелічених питань студенти дійшли таких висновків:

- зміст прагнень та бажань людини і міра їх задоволення визначають ступінь успішності особистості;
- одними з провідних прагнень та бажань для студентського віку є мотиви творчої діяльності;

- досягнення успіху у майбутній професійній діяльності студента залежить від задоволення потреби у творчій самореалізації.

*Друга стадія* мотиваційного етапу була спрямована на знайомства учасників. На цій стадії було проведено подовження чотирьохгодинне заняття, протягом якого учасники групової роботи мали змогу познайомитись, дізнатися про спільні риси один одного, які об'єднують їх у даній групі. З цією метою було впроваджено вправи для «розігріву», а саме: «Снігова куля», «Я і він», «Естафета», «Карусель», «Робота в парі», «Девіз», «Три якості, які...», «Ніхто не знає, що я...», «Чому і для чого», «Протокол очікувань і перспектив», «Ритуал» [12]. Найбільш евристично плідними для рефлексії студентами значущості їх залученості до програми психологічного супроводу були три останні вправи. Наведемо їх коротку характеристику.

У характеристиці даної стадії показовою є вправа «Чому і для чого?», яка дозволяє познайомитися (привітатися) і сформулювати або прояснити очікування членів групи від майбутньої роботи, сформулювати мотивацію на участь в тренінговому занятті. Учасникам мають представившись (привітавшись) відповісти на два питання, близькі за суттю, але різні за психологічним навантаженням: 1) Чому ви прийшли на цей тренінг (сьогоднішнє заняття)?; 2) Що ви хочете отримати від цього тренінгу (сьогоднішнього заняття)? Ці питання несуть різне смислове навантаження: одне апелює до минулого, можливо, до проблемних точок, друге – до цілей, до перспективи на найближче або більш віддалене майбутнє.

Ставлячи ці питання «через кому», тренер не акцентує увагу групи на відмінності між ними, але сам звертає увагу на те, на який з двох питань людина вважає за краще відповідати, – це корисний для подальшої роботи діагностичний критерій. Ще одна пара питань дозволяє діагностувати переважну орієнтацію на процес або на результат: 1) Чого ви очікуєте від тренінгу (сьогоднішнього заняття), яким він, по-вашому, має бути?; 2) Що для вас буде кращим результатом тренінгу (сьогоднішнього заняття)?

Вправа «*Протокол очікувань і перспектив*» дозволяє сформувати або прояснити очікування членів групи від майбутньої роботи, сформувати мотивацію на участь у тренінгу (тренінговому занятті). Вправа проводиться в два етапи. На першому етапі кожен з учасників отримує картку з бланком, в якому наводяться незавершені речення, які слід доповнити декількома пунктами: «Я буду дуже задоволений, якщо в результаті цього тренінгу (цього заняття)», «Мені буде приємно бути присутнім на занятті, якщо учасники тренінгу будуть».

На другому етапі кожен з учасників зачитує для групи написане ним. Тренер організовує обговорення з використанням двох основних питань: «Як ви думаєте, наскільки це реально?»; «Чи є в групі хтось, хто хотів би того ж самого?». Ще одне завдання тренера – допомогти учасникам переформулювати їх відповіді, якщо вони мають негативний відтінок.

Вправа «*Ритуал на кожний день*» передбачає створення учасниками певний ритуал, який відкривав би кожен новий тренінговий день. Тренер може запропонувати групі придумати такий ритуал самостійно або запропонувати один з наявних у нього варіантів. Такі колективні ритуали підвищують згуртованість групи і «якорять» робочий настрій. Можливо продумування двох взаємопов'язаних ритуалів – початкового та завершального, які будуть символічним початком і кінцем роботи групи, відкриттям і закриттям).

Метою *третьої стадії* було формування сприятливого психологічного клімату у тренінговій групі. З цією метою на занятті було впроваджено вправи, які скеровують групову динаміку всередині заняття.

Вправи для цієї стадії призначені для того, щоб скеровувати групову динаміку в залежності від стану групи та задуму тренера. В залежності від того, що відбувається у поточний момент, вправи, що скеровують динаміку, сприяють груповій згуртованості, дозволяють учасникам розслабитися та відпочити, або, навпаки, отримати заряд енергії, зосередити увагу, або, навпаки, перемкнути її на іншу тему [12]. Відповідно до поставлених завдань



були впровадженні вправи «Броунівський рух», «Плутанина», «У нас багато спільного», «Міжнародний симпозіум», «Репортаж», «Я - це ти, ти - це я», «Реклама - двигун ...», «Міняються місцями ті, хто ...», «Два табори» [12].

*Регулятивний блок* (50 годин, 30 аудиторних годин та 20 годин для самостійної роботи).

Впровадження регулятивного блоку програми психологічного супроводу мало на меті формування здатності до саморегуляції навчально-професійної діяльності як джерела реалізації творчого потенціалу студентів.

Реалізація поставленої мети передбачала здійснення таких завдань:

- формування здатності у студентів до виділення власного психічного стану як об'єкта пізнання і психологічного самовпливу;
- формування внутрішніх засобів здійснення студентами діяльності по зміні свого психічного стану;
- розвитку прийомів ефективного цілепокладання;
- розвитку прийомів саморегуляції емоційних станів;
- розвитку комунікативних навичок і умінь як засобу регуляції психічних станів;
- розвитку впевненості в собі як основи конструктивних психічних станів.

У регулятивному блоці програми були використані групи вправ, розподілені відносно їх змістовного навантаження за стадіями реалізації завдань.

*Перша стадія* була присвячена формуванню здатності у студентів до виділення власного психічного стану як об'єкта пізнання і психологічного самовпливу і подана через: збагачення досвіду самопізнання; пробудження інтересу до власних психічних станів; навчання вмінням ідентифікації станів, «співпадаючих» і «не співпадаючих» з метою творчої діяльності.

Таблиця 4.2.3

## Схема регулятивного етапу психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності

| Стадії (назва, мета)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Зміст і тривалість занять                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Форма проведення                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Перша стадія</b> - формування здатності у студентів до виділення власного психічного стану як об'єкта пізнання і психологічного самовпливу.</p> <p><b>Друга стадія</b> - формування внутрішніх засобів здійснення студентами діяльності по зміні свого психічного стану.</p> <p><b>Третя стадія</b> - розвиток прийомів ефективного цілепокладання.</p> <p><b>Четверта стадія</b> - розвиток прийомів саморегуляції емоційних станів.</p> <p><b>П'ята стадія</b> - розвиток комунікативних навичок і умінь як засобу регуляції психічних станів.</p> <p><b>Шоста стадія</b> - розвиток впевненості в собі як основи конструктивних психічних станів.</p> | <p><b>Перше заняття</b> (2 год.) - збагачення досвіду самопізнання, пробудження інтересу до власних психічних станів,</p> <p><b>Друге заняття</b> (2 год), формування обізнаності про власну здатність до саморегуляції через ознайомлення з результатами психодіагностики.</p> <p><b>Третє заняття</b> (2 год) - навчання вмінням ідентифікації станів, «співпадаючих» і «не співпадаючих» з метою творчої діяльності</p> <p><b>Четверте заняття</b> (2 год) - оволодіння навичками прогресивної м'язової релаксації, оволодіння навичками аутогенного тренування</p> <p><b>П'яте заняття</b> (2 год) - оволодіння навичками ідеомоторного тренування, оволодіння прийомами сенсорної репродукції образів.</p> <p><b>Шосте заняття</b> (2 год) - формування здатності усвідомлювати власні потреби і мотиви.</p> <p><b>Сьоме заняття</b> (2 год) - розвиток навчально-професійної та творчої мотивації.</p> <p><b>Восьме заняття</b> (2 год) - освоєння етапів руху до мети.</p> <p><b>Дев'яте заняття</b> (2 год) - розвиток вольових якостей особистості.</p> <p><b>Десяте заняття</b> (2 год) - навчання усвідомленню емоційних станів та їх висловленню.</p> <p><b>Одинадцяте заняття</b> (2 год) - навчання регуляції та зміні емоційних станів.</p> <p><b>Дванадцяте заняття</b> (2 год) - формування здатності виявляти та ідентифікувати комунікативні детермінанти психічних станів;</p> <p><b>Тринадцяте заняття</b> (2 год) - формування умінь опосередкованого впливу на свої стани через спілкування з іншими людьми.</p> <p><b>Чотирнадцяте заняття</b> (4 год) - зміцнення життєрадісності, впевненості в собі і в успіху справи, формування умінь опосередкованого впливу на свої стани через спілкування з іншими людьми.</p> | <p>Міні-лекції, онлайн-презентації</p> <p>Бесіда за результатами психодіагностики</p> <p>Тренінгові вправи, самоаналіз у щоденнику.</p> <p>Вправи</p> <p>Тренінгові вправи, дискусії, психодіагностика мотиваційної сфери з подальшим обговорення, коучінгові асоціативні картки</p> <p>Практичні вправи</p> <p>Практичні вправи, тренінгові вправи</p> |

На першій стадії реалізації цього блоку були використані міні-лекції та онлайн-презентації за тематикою «Що таке психічний стан?», «Аффірмація та приклади хороших аффірмацій», «Теорія потоку за Чікцентмігаї. Як знайти свій потік?». Крім того, на даній стадії реалізувалось формування обізнаності студентів у власному рівні розвитку та характеристиці сформованості здатності до саморегуляції через ознайомлення з результатами психодіагностики. Серед вправ, реалізованих на цьому етапі були такі: «Мій образ»; «Хто Я»; «Судно, на якому я пливу»; «Сім характеристик»; «Мої фантазії»; «Аналіз сновидінь»; «Колір мого стану»; «Вправа з маркером»; «Самоспостереження»; «Дисоціація»; «Дисоційоване спостереження»; «Моя аффірмація» [46].

*Друга стадія* була присвячена формуванню внутрішніх засобів здійснення учасниками тренінгу діяльності по зміні свого психічного стану і подана через:

- оволодіння навичками прогресивної м'язової релаксації;
- оволодіння навичками аутогенного тренування;
- оволодіння навичками ідеомоторного тренування;
- оволодіння прийомами сенсорної репродукції образів.

На цьому етапі впроваджено вправи: «Сеанс нервово-м'язової релаксації», «Сеанс аутогенного тренування», «Сеанс ідеомоторного тренування», «Сеанс сенсорної репродукції образів» [46-53].

*Третя стадія* була присвячена розвитку прийомів ефективного цілепокладання у студентів і реалізувалась через:

- формування здатності усвідомлювати власні потреби і мотиви;
- розвитку навчально-професійної та творчої мотивації;
- освоєння етапів руху до мети;
- розвитку вольових якостей особистості.

На цій стадії студентами як самостійно, так і у межах тренінгової групи реалізувались вправи «Водіння сліпого», «Господар бажань», «Правило 72 годин», «Повинен чи хочу?», «Чому? / Навіщо?», «Втілення бажань»,

«Мотиви досягнення мети», «Хто винен? - що робити?», «Дрібниці», «Мої цінності», «Плюси і мінуси наших проблем», «Через два роки», «Вийди з кола», «Що я хочу насправді», «Постановка цілей», «Візуалізація досягнення мети», «Сила бажань», «Внутрішній сигнальний», «Фрустрація», «Успіх» [46-53].

*Четверта стадія* була присвячена розвитку прийомів саморегуляції емоційних станів і реалізувалась через:

- навчання усвідомленню емоційних станів;
- навчання висловом емоційних станів;
- навчання регуляції емоційних станів;
- навчання зміні емоційних станів.

На цій стадії студентами як самостійно, так і у межах тренінгової групи реалізувались вправи «Лист», «Вирішення проблеми», «Когнітивна репетиція», «Позитивне тлумачення», «Простежування старих почуттів», «Приховані почуття», «Порожній стілець», «Способи подолання стресу», «Релаксація», «Ірраціональні ідеї», «Мої судження», «Раціональні ідеї», «Я злюся ... на мене зляться ...», «Я ненавиджу ...», «Прийняття критики», «Декатастрофізація», «Список Робінзона»; «Приємні спогади»; «Захоплення»; «Насолода»; «Золоті ярлики»; «Любов як творіння» [46-53].

*П'ята стадія* була присвячена розвитку комунікативних навичок і умінь як засобу регуляції психічних станів і реалізувалась через:

- формування здатності виявляти та ідентифікувати комунікативні детермінанти психічних станів;
- формування умінь опосередкованого впливу на свої стани через спілкування з іншими людьми.

На цій стадії студентами як самостійно, так і у межах тренінгової групи реалізувались вправи «Мовчазне знайомство», «Довірливе падіння», «Емоційний стан партнера», «Комплімент», «Подарунок», «Броунівський рух», «Передача почуттів по колу», «Діалогічне слухання», «Вирішення міжособистісного конфлікту», «Колективний рахунок»,

«Побачити хороше в поганому ...», «За і проти», «Мої права», «Конструктивна взаємодія з партнером» [46-53].

*Шоста стадія* була присвячена розвитку впевненості в собі як основи конструктивних психічних станів і реалізувалась через зміцнення життєрадісності, впевненості в собі і в успіху справи, формування умінь опосередкованого впливу на свої стани через спілкування з іншими людьми.

На цій стадії студентами як самостійно, так і у межах тренінгової групи реалізувались вправи «Психогімнастика», «Впевнена і спокійна увага, «Хода», «Усмішка», «Постава і посмішка», «Розмова по телефону», «Так, ні», «Впевнена, непевна і агресивна поведінка», «Сила мови», «Розтули кулак», «Залізнична каса», «Сон героя», «Відповідальність» [46-53].

Метакогнітивний блок: (10 годин: 2 години аудиторних, 8 годин - самостійна робота)

У метакогнітивному блоці програми були використані групи вправ та завдань, розподілені відносно їх змістовного навантаження за стадіями реалізації.

*Перша стадія* була присвячена оволодіння студентами метакогнітивними стратегіями.

Загалом процедура оволодіння метакогнітивними стратегіями реалізувалася у декілька етапів. На першому етапі у студентів відбувалася рефлексія труднощів пізнавальної активності, усвідомлення того, що представлене завдання вимагає особливих метакогнітивних навичок, наприклад, планування процесу розв'язання, прогнозування результату, саморегуляції тощо. На другому етапі створювалося проблемне навчальне середовище, було розглянуто кілька позицій суб'єкта пізнавальної діяльності стосовно завдання, усвідомлюються і максимально враховуються зовнішні умови та доступні ресурси. На третьому етапі реалізувався процес розв'язання завдання, аналізувалися всі когнітивні дії. На четвертому етапі відбувалася оцінка ефективності вирішення, а у випадках коли оцінки були негативні, на п'ятому етапі втручався тренер, який пропонував загальний

сценарій вирішення й аналізує ефективність кожної з використаних стратегій розв'язання задачі. Шостий етап передбачав перенесення отриманих на перших етапах навичок у більш широкий контекст, сьомий етап був представлений рефлексією й експлікацією процесу перенесення метакогнітивних навичок. Останній, восьмий етап, полягав в практичному застосуванні отриманих навичок під час розв'язання навчально-професійних завдань та аналізі їх ефективності [1].

Зазначена процедура була проведена на прикладі розв'язання навчальних практичних задач та роботи з науковим текстом. Реалізація цих етапів передбачала впровадження низки вправ. Наприклад запропонованої А. В. Карповим [1], вправи «Метакогнітивні навички», спрямовану на вирішення таких завдань:

- усвідомлення власного рівня розуміння завдання, що включає судження суб'єкта про рівень і повноту свого розуміння цілей і умов завдання;
- усвідомлення власних інтелектуальних можливостей та обмежень загалом і стосовно задачі;
- усвідомлення накопичених знань і досвіду, формування здатності співвідносити попередній досвід з вимогою нової ситуації, знаходити схожість між характеристиками нових і минулих завдань;
- регуляція попередніх знань і досвіду;
- регуляція стратегій як здатність «добирати» стратегії до задачі;
- регуляція дій (планування, корегування планів) як здатність планувати і ставити цілі, підбирати оптимальні стратегії їх досягнення, передбачення варіантів розвитку подій у ході розв'язання проблемної ситуації;
- оцінка етапів розв'язання, що передбачає співвіднесення кожного пройденого етапу з планом і кінцевою метою суб'єкта;
- оцінка ефективності стратегій як здатність до формування суб'єктивного судження про успішність виконання завдання і цінності цього досвіду в плані навчання [1].

Таблиця 4.2.4

**Схема метакогнітивного етапу психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності**

| Стадії (назва, мета)                                                                                                         | Зміст                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Тривалість | Форма проведення                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------|
| <b>Перша стадія.</b> Мета - оволодіння студентами метакогнітивними стратегіями                                               | Оволодіння метакогнітивними навичками за допомогою 8-шагової процедури, спрямованої на формування здатності реалізувати метакогнітивні стратегії у навчально-пізнавальній діяльності, а також через вправи «Метакогнітивні навички», «Правила метапізнання».                                                                                                                                                                                       | 4 год.     | Практичні вправи, самостійна робота             |
| <b>Друга стадія.</b> Мета - формування метакогнітивної обізнаності та здатності до моніторингу власного засвоєння інформації | Формування здатності до моніторингу студентами власного засвоєння навчального матеріалу та здійснення самомоніторингу оцінки якості результату навчання через вправу «Оцінювання» та «Синоніми». Метод «Світове кафе» за темою «Метакогнітивна регуляція навчальної діяльності з метою розвитку метакогнітивних знань та метакогнітивної обізнаності студентів, усвідомлення студентами особливостей свого мислення та способів вирішення проблем. | 6 год.     | Практичні вправи, «Світове кафе»                |
| <b>Третя стадія.</b> Мета - оволодіння студентами метанемічними навичками.                                                   | Вправи для розвитку метанемічних здібностей «Визначення проблеми в новому контексті», «Цілеспрямований пошук та актуалізація інформації» «Зіставлення отриманої інформації з вимогами та умовами завдання», «Практичне відображення рішення»                                                                                                                                                                                                       | 4 год.     | Практичні вправи, самостійна робота у щоденнику |

Наступною вправою була «Правила метапізнання», спрямована на оволодіння необхідними для досягнення особистістю успішності пізнавальної та професійної діяльності правилами метакогнітивної регуляції. Наведемо деякі з них: «1) у вивченні матеріалу необхідно знайти його сенс, активно виділяти смислову сторону матеріалу; 2) необхідно не тільки пасивно кодувати інформацію, а й активно шукати складні зв'язки в матеріалі, переструктурувати його; 3) повторне відтворення тільки того матеріалу, який потрібно запам'ятати (без надмірних даних щодо каналу прийому інформації); 4) укрупнення одиниць інформації, що запам'ятовується; 5) аналіз короткого змісту теми; 6) віддалення часу для вільного відтворення матеріалу; 7) пошук зворотного зв'язку про результат [129].

*Друга стадія* була присвячена формуванню метакогнітивної обізнаності та здатності до моніторингу власного засвоєння інформації і подана через вправи та інші методи, що забезпечують:

- формування здатності до моніторингу студентами власного засвоєння навчального матеріалу;
- здійснення самомоніторингу оцінки якості результату навчання;
- розвиток метакогнітивних знань та метакогнітивної обізнаності студентів;
- усвідомлення студентами особливостей свого мислення та способів вирішення проблем.

Для реалізації цих завдань були застосовані вправи «Оцінювання», «Синоніми» та метод «Світове кафе» за темою «Метакогнітивна регуляція навчальної діяльності».

*Третя стадія* була присвячена оволодіння студентами метамнемічними навичками.

Т.О. Nelson та L. Narens було розроблено низку прийомів актуалізації процесів метапам'яті, за допомогою яких можна оцінити процес засвоєння інформації [цит. за 27]. На їх основі В.О. Волошиною було описано



оптимізовані процеси метанемічного моніторингу та контролю на кожному із етапів засвоєння навчальної інформації. Так, на перших етапах до моменту опанування навчальною інформацією важливою є оцінка того, наскільки легким та зрозумілим для засвоєння є навчальний матеріал (оцінка легкості вивчення). Значення оцінки легкості вивчення полягає в тому, що вона мимовільно примушує студента замислитись про матеріал, який йому потрібно вивчити; осмислити те, що вже відомо із поточної теми; проаналізувати свої здібності у цій сфері та врахувати те, за яких умов проходитиме процес навчання тощо. Подібні роздуми допоможуть студентові визначити, скільки часу і розумових зусиль йому потрібно для виконання майбутнього завдання – засвоєння навчальної інформації. На другому етапі – у процесі вивчення матеріалу – потрібно визначити, як добре засвоїлася інформація (оцінка якості вивчення). Якщо студент вважає, що у нього є труднощі, тоді можна скорегувати свої зусилля чи попросити когось про допомогу. На третьому етапі потрібно подумати про те, наскільки зрозумілим є навчальний матеріал (оцінка відчуття засвоєння). На останньому етапі студент визначає, наскільки він упевнений у правильності використання цих знань (оцінка міри впевненості). У сукупності ці чотири метакогнітивні дії дозволяють безперервно слідкувати за тим, як засвоюються знання і як зберігаються у пам'яті, а також допомагають визначити, які корективи потрібно внести в процес навчання [15].

Реалізація вищеназваної процедури відбувалась через вправи «Визначення проблеми в новому контексті», «Цілеспрямований пошук та актуалізація інформації» «Зіставлення отриманої інформації з вимогами та умовами завдання», «Практичне відображення рішення» [27].

*Креативний блок* програми супроводу передбачав реалізацію трьох стадій – діагностичної, основної розвивальної (інструментальної) та завершальної (рефлексивної).

Таблиця 4.2.5

## Схема креативного етапу психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності

| Стадії, блоки   | Завдання                                                                                 | Тривалість | Зміст роботи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Діагностична    | Самодіагностування креативності, творчих здібностей та якостей творчої особистості       | 4 год.     | Психодіагностика творчих якостей та здатностей за методиками «Тип творчої особистості» за О. Креггером та Д. Голдстайном, «Імпліцитні теорії креативності» О. Павлової з подальшим обговоренням, міні-лекція «Гнучкий мозок та саморозвиток креативності», вправа «Мої творчі здібності», вправа «Афоризми», обговорення протоколів психодіагностичного дослідження креативності за методиками констатувального етапу.                                                                                                                                                                                                                             |
| Інструментальна | Розвиток невербальної креативності                                                       | 34 год.    | Вправи «Конструювання об'єкта (Перетворення геометричних фігур в реальні об'єкти)», «Домальовування фігур», «Геометричні фігури», «Коло», «Квадрати», «Трикутники», «Кавові плями», «Фантастичні звірі», «Створення логотипу», «Образ літери (цифри, символу, звуку)», настільні ігри «Друдли», «Прорисунки» та «Геометрія уяви», техніки «Дудлінг і Зентангл»                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                 | Розвиток вербальної креативності                                                         |            | Вправи «Можливі способи використання об'єкта», «Перерахування рис, які не підходять до заданої професії», «Пояснення соціальних ситуацій», «Складання речень із заданих слів», «Розповідь», «Кубики Рорі», «Слово», «Вірш», «Три слова», «Пропущені слова», «Пошук суперечливих предметів», «Ланцюжок асоціацій», «Ялинка асоціацій», «Біном фантазії», «Казка-калька», «Метафора», «Оксюморон». Метод гірлянд випадковостей і асоціацій, метод евристичної загадки, метод «Конструювання метафори» метод фрірайтингу.                                                                                                                             |
|                 | Розвиток творчого мислення                                                               |            | Вправа «Створити предмет із новими властивостями (метод фокальних об'єктів)», Вправа «Діаграми Венна», рольова гра за методом Едварда де Боне «Шість капелюхів», провокаційні методи, методи Віяло концепцій, зрізів, Метод прядіння нитки, «Плюс, Мінус, Цікаво», метод Метчетта, рольова гра «Три кімнати Діснея», вправа «А Якщо?», методи 5W1H, SCAMPER, застосування моделі озв'язання проблем А. Осборна, мето «5 Чому?», Тезаурус питань Г. Буша, Вправа «Поліміно», Вправа «Список контрольних питань А. Осборна», метод анкетування Кроуфорда, Метод «635», «16 асоціацій Юнга», техніка «Квітка лотоса», морфологічний аналіз Ф. Цвіккі. |
|                 | Розвиток здатності до сумісної творчої діяльності (розв'язання групових творчих завдань) |            | Вправи «Канцелярські скріпки», «Театр абрєвіатур», «Перекинь м'яч», «Німа режисура», «Що? Звідки? Як?», «Перетин простору», «Способи дії», «Нічого не роблю, нічого не бачу, нічого не скажу», «Покажи рухами», «Ко-воркінг», «Проблеми, проблеми...», «Арка», «Підкорювачі повітря», «Міст», «Живі числа», рольова гра «Презентація унікального винаходу».                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                 | Розвиток естетичних здібностей                                                           |            | Ігрові діагностично-розвивальні вправи «Картинна галерея», «Архітектура», «Абстрактність назви. Тест «Клее», «Краса мистецтва. Тест «Метелик», «Синестезія. Тест «Джоконда», настільна гра «Ілюзії».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Завершальна     | Розвиток здатності до рефлексії розвитку креативності та успішності у творчій діяльності | 2 год.     | Бесіди, круглий стіл, груповий шерінг, самооаналіз щоденника «Творчої особистості»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Використання опитувальника імпліцитних теорій креативності О. Павлової дозволило шляхом самодіагностики визначити власні переоконання стосовно можливостей розвитку власних творчих здібностей учасників. У результаті прослуховування лекції учасники переконались у тому, що креативність та творчі здібності можна розвивати і вдосконалювати.

На другому занятті діагностичного етапу учасники ознайомились з результатами діагностування креативності за методиками констатувального етапу дослідження, реалізували самодіагностування типу творчої особистості за методикою О. Крегера та Д. Голдстайна. У результаті практичної роботи відбулось усвідомлення того, що усі люди відрізняються різними типами креативності, а такі параметри креативності, як оригінальність, деталізованість, швидкість та гнучкість також мають свою специфіку у кожного учасника програми. У завершенні діагностичного етапу учасникам була запропонована вправа «Афоризми». Учасники мали витягнути навмання картку з афоризмами відомих митців, вчених, бізнесменів, які мали успіх у творчій діяльності і проаналізувати, яким чином вибране висловлення стосується їх власної діяльності [106].

Вправа «Мої творчі здібності» передбачає таку процедуру: кожен учасник вибирає з коробки навпацки фігурку, що символізує власне творче «Я», описує якості цієї фігурки, група доповнює цей опис, таким чином запускаються рефлексивні процеси. Також пропонується сформулювати запит, який уточнюється за допомогою кубика. В процесі гри ведучий періодично ставить питання «як це відноситься до твого запиту?». Учасник називає власні здібності і таланти відповідно до числа, що випало на кубику. У результаті кожен учасник входить з певною кількістю талантів, яку визначає сам і коригує за допомогою кубика [68].

Прикладами вправ на розвиток *креативності просторового типу* (невербальної креативності) є «Конструювання об'єкта (перетворення геометричних фігур в реальні об'єкти)», «Домальовування фігур» («Закарлюки» [104]), відповідно до субтестів Берлінського тесту інтелекту

[50]. Крім того були використані вправи, які входять до вербального блоку ігрової платформи «Креативність», запропонованої К.І. Фоменко та А.М. Большакової, зокрема вправи «Геометричні фігури» (або «Хрестики», «Коло», «Квадрати», «Трикутники» тощо), «Кавові плями», «Фантастичні звірі» [104], «Створення логотипу», настільні ігри «Друдли» [28], «Геометрія уяви» [16], «Прорисунки» [93] «Образ літери (цифри, символу)» [110], самостійна робота над вправами «Дудлінг і Зентангл» [106].

Більшість із зазначених вправ ґрунтуються на принципі: сприйняти незавершений образ – активізувати уяву – закінчити образ. Наприклад, метою вправи «Закарлюки» було формування здатності до створення візуальних образів, використовуючи вихідний стимул – лінії та різноманітні незавершені фігури. Для цієї вправи можна використовувати стимульний матеріал невербальних субтестів Вільямса і Торенса. Вправа «Кавові плями» ґрунтується на тому ж принципі: вмінні побачити у стимулі певний об’єкт та завершити його. Організація цієї вправи вимагає попередньої підготовки бланків зі стимульним матеріалом (плямами).

Настільна гра «Друдли» [28] не вимагає домальовування об’єкту – стимульний матеріал є завершним абстрактним спрощеним у своєму виразі художнім образом, який учасники мають «розшифрувати» та вгадати задум художника.

Позитивний відгук від студентів мало впровадження настільної гри «Геометрія уяви» [16], яка дозволила студентам не тільки створювати певні візуальні образи для закодованих слів та тверджень, а й анімізувати зашифрований образ, перетворюючи низку прозорих карток з окремими елементами образу на єдину динамічну систему дій, схожу на мультфільм.

*Вербальну креативність* доцільно розвивати, використовуючи завдання субтестів Берлінського тесту інтелекту, зокрема вправи «Можливі способи використання об’єкта», «Перерахування рис, які не підходять до заданої професії», «Складання речень із заданих слів» [50]. Крім того були використані вправи, які входять до вербального блоку ігрової платформи

«Креативність», запропонованої К.І. Фоменко та А.М. Большакової, зокрема вправи «Розповідь», «Слово», «Вірш», «Три слова», «Допиши розповідь» або «Пропущені слова» [104], а також вправи, запропоновані у дослідженні М.М. Августюк [3] – «Пошук суперечливих предметів», «Ланцюжок асоціацій» та Л.І. Шрагіною [110] – «Ялинка асоціацій», «Біном фантазії», «Казка-калька», «Метафора», «Оксюморон», «Основні прийоми фантазування у літературній творчості» [110], вправи «Що ти про це думаєш?», «Акули пера», «Асоціації» [41] метод «Конструювання метафори» [106] і метод фрірайтингу в якості індивідуальних самостійних завдань [106].

З метою розвитку вербальної креативності було застосовано метод евристичної загадки, за яким з опису проблеми вибирається декілька релевантних пошуковому запиту ключових слів, які виражаються за допомогою загадок. Відгадки мають відноситись до галузі проблемної ситуації і використовуються як підказки для генерування ідей. Для використання в творчому процесі методично найбільш зручні метафоричні загадки типу синтагм (пар слів, що знаходяться в безпосередньому підпорядкуванні), особливо синтагм - аналогів, синтагм-катахрез і гірлянд метафоричних синтагм.

Метод гірлянд випадковостей і асоціацій спрямований на формування підказок для нових ідей. Мета вправи – запропонувати нову модифікацію об'єкта (наприклад, стола). Далі робота виконується за такими етапами:

- 1) складання гірлянди синонімів об'єкта (стол – парта – барна стійка);
- 2) складання гірлянди випадкових об'єктів (лампа – посуд – зошит);
- 3) складання комбінацій з двох гірлянд (стол з лампою, парта з зошитом, барна стійка з посудом);
- 4) почергове приєднання до об'єкта та його синонімів ознак випадкових об'єктів (порцеляновий стіл, барна стійка з підсвіткою);
- 5) з ознак випадкових об'єктів (4 етап) генеруються гірлянди вільних асоціацій (фаянс – каолін – глина – гончарство – екологічний тощо);

б) до елементів гірлянди синонімів приєднуються елементи гірлянди асоціацій (екологічний стіл).

Особливий інтерес серед вправ, які були присвячені завданню з розвитку вербальної креативності була робота з Кубиками Рорі. Застосовуючи кубики з набору «Rory's story cubes» студенти мали написати історію, використовуючи асоціації, що виникають при описі кожної грані кубика [46]. У нашому дослідженні ми використовували класичний набір з 9 кубиків (Original), а також набори з 3 кубиків – «Міфи» (Mythic), «Казки» (Enchanted) та «Середньовіччя» (Medieval). Якщо в арсеналі тренера немає класичного набору кубиків Рорі, то можна їх створити власноруч, склеївши грані картонної розкладки, на гранях якої є зображення різних об'єктів – речей, персонажів, явищ тощо.

Застосування метафоричних асоціативних карток було здійснено для створення колективних історій. Учасники, розташовані по колу, створюють у групі історію: перший учасник тягне картку і розпочинає історію, другий – продовжує і т.д.

Напрямок роботи з *розвитку творчого мислення* передбачав застосування низки технологій і методів, які сприяють розвитку дивергентного мислення, дозволяють здобути досвід розв'язання творчих завдань та протектів.

Однією з таких технологій виступила запропонована Е. де Боно, яка називається «Провокація (спонування)», тобто використання так званих провокацій, тобто тверджень, які провокують, спонукають нові способи мислення. Е. де Боно запропонував «провокаційну операцію», яка дає зрозуміти, що комунікант розуміє, що твердження невірне і навіть неможливе, але комунікант все рівно вважає за потрібне розглянути це, сподіваючись, що це відкриє нові горизонти мислення. В багатьох випадках "провокаційна операція" позначається питанням «А давайте припустимо, що...». Існують три головні провокаційні твердження: 1) твердження зі зміненим або переставленим місцями порядком або послідовністю

(наприклад, «Автомобілі не повинні мати дахи», на перший погляд нелогічне висловлювання призводить до таких ідей, як створення кабріолетів чи екскурсійних автобусів); 2) твердження– перебільшення, що дозволяє розширювати або зменшувати ідею або поняття непропорційно; 3) твердження – спотворення, що передбачає порушення відношень між елементами або послідовності часу (наприклад «День самоуправління у виші – студенти навчають викладачів»). Зазначена технологія була реалізована із застосуванням кейс-методу.

У межах даного етапу програми були використані у формі кейсів також інші техніки, запропоновані Е. де Боно, зокрема: «Віяло концепцій», «Зрізи» і «Метод прядіння нитки», Метод ПМЦ «Плюс, Мінус, Цікаво», метод випадкового слова [106].

Застосування моделі А. Озборна «Креативне вирішення проблеми» (Creative Problem Solving, CPS) дозволило студентам отримати досвід вирішення творчих завдань, відповідно до етапів цієї моделі (розуміння проблеми – генерування ідей – готовність до дії – планування власного підходу), яка залучає як здатності до дивергентного, так і до конвергентного мислення [85].

Прикладами рольових ігор, впроваджених у межах завдання програми, що передбачає розвиток творчого мислення є рольова гра за методом Едварда де Боне «Шість капелюхів» [114]. В основі методу «Шість капелюхів» покладена концепція паралельного мислення Е. де Боно, згідно якої відкриваються можливості навчитися долати труднощі за допомогою розділення процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений капелюхом свого кольору: 1) білий – інформація та факти; 2) червоний – емоції та почуття; 3) жовтий – оптимістичність; 4) чорний (протилежний жовтому) – критичні судження; 5) зелений капелюшок – креативність; 6) синій капелюшок – управління [114].

Впровадження вправи «Створити предмет із новими властивостями» передбачало застосування методу фокальних об'єктів [106] дозволило

студентам розвинути аналітико-синтетичні здатності творчого мислення. Студенти мали з декількох ознак випадково вибраних об'єктів вдосконалити інший об'єкт. Наприклад, вдосконалюється «диван». Випадковий об'єкт – «губи». Одержуємо: «червоний диван», «диван-губи Сальвадора Далі».

Застосування методу семикратного пошуку відбувалось у сім послідовних стадій (за Г. Бушем): 1) аналіз проблемної ситуації; 2) аналіз функцій, аналогів і протиріч; 3) визначення необхідного рівня вирішення; 4) генерування ідей, вибір евристичних засобів; 5) конкретизація ідей (структура, конструкція, форма, матеріал, операції і їх послідовність); 6) оцінка альтернативи і вибір раціональних варіантів; 7) спрощення, розвиток і реалізація рішення [106]. Реалізація зазначеного методу була впроваджена у кейсі «Тезаурус Квінтілліана» [106] та у вправі «Поліміно» [106], запропонованих Г. Бушем [106].

Метод «Чому?» чи «Тезаурус Квінтілліана» [106] був впроваджений з метою розвитку здатності до виявлення прихованих протиріч проблеми. Застосування методу гірлянд питань [106] передбачало використання тезаурусу римського ритора Квінтілліана, на який посилається Г. Буш: «Хто? Що? Де? Чим? Навіщо? Як? Коли?». Більш повний тезаурус, запропонований Г. Бушем, містить такі елементи: суб'єкт «Хто?», об'єкт «Що?», буття «Чи є?», система «Чия? Кому належить?», час «Коли? Як часто? Як довго?», простір «Де? В якому місці?», рух «Звідки? Куди?», причина – наслідок «Чому? Чого? З яким результатом?», функція «Що робить?», якість «Який?», кількість «Скільки?», мета «Навіщо? З якою метою?», засіб «Чим? За допомогою чого?», метод «Як? Яким чином?». Допоміжними засобами для розв'язання творчих завдань виступили тезаурус творчих ідей, матриці універсальних питальних прислівників, матриці бінарних взаємовідносин між суб'єктом і предикатом в описі завдання, універсальні гірлянди навідних слів, етимологічні і парадигматичні грона понять [106].

Вправі «Поліміно» [106] спрямована на розвиток здатності формулювати ідеї у необмеженій ситуації (з окремих розрізнених речень



формулювати ідеї), розвиток вербальної уяви (через здатність формулювати ідеї із випадкових слів), а також розвиток невербальної креативності через активізацію процесів просторової уяви (з окремих геометричних фігур скласти більш складні за принципом пазлу).

Застосування методу морфологічного аналізу і синтезу системи, запропонованого швейцарським вченим Ф. Цвіккі, передбачало послідовне виконання декількох операцій: виділення головних характеристик об'єкта, запис по кожній осі елементів – різноманітних варіантів. Студенти, маючи запис елементів за всіма осями і комбінуючи сполучення різних елементів, отримують велику кількість різних варіантів. В поле зору при цьому можуть потрапити і рідкісні співпадення. Далі відбувалась оцінка і вибір оптимальних варіантів для реалізації [106].

Застосування методу Метчета передбачає використання специфічних «режимів мислення» - «течтемів» (перегорнутий епонім) для усвідомлення, контролю і пристосування способу мислення до проблеми, а саме:

- мислення стратегічними схемами (здатність діяти у відповідності зі стратегією, здатність створювати стратегії;

- мислення «образами» (мета – уявити собі схему, яка дозволяє зіставити вимоги завдання з формами власного досвіду; створення так званих «синтетичних архетипів», тобто того, що керує асоціаціями між конкретними думками).

- мислення в «паралельних площинах» (спостереження за власними думками під час їх перебігу);

- мислення з декількох точок зору.

- мислення в «основних елементах»: 1) варіанти рішень (визначити потребу, визначити необхідний елемент, уявити рішення, прийняти тимчасове рішення, прийняти остаточне рішення, відмінити рішення); 2) варіанти суджень (запропонувати, зважити, порівняти, екстраполювати, залишити без змін, передбачити); 3) варіанти стратегій (продовжити в тому ж напрямку, розширити, змінити напрямок, співставити з минулим,

співставити з майбутнім, уважно розглянути, розв'язати конфлікт, продовжити більш інтенсивно, припинити); 4) варіанти тактик (оцінити ризик, перевірити наслідки, розвинути, порівняти з іншими рішеннями, розділити дію, пристосувати інше рішення, зосередитись на малому компоненті, розкласти на компоненти, перевірити можливу причину, обдумати можливість нового рішення, замінити рішення на зворотнє, перевірити інші варіанти); 5) варіанти відношень (зберігати рішення в пам'яті, виявити залежність, відкласти прийняття рішення, повідомити про рішення, співвіднести з раніше прийнятим рішенням, перевірити на надлишковість, перевірити на невідповідність); 6) варіанти понять (використати поняття, змінити площину абстракції, використати схему стратегії, змінити точку зору, порівняти з існуючою систематизацією, порівняти з системою, що виходить, використати систему питань); 7) варіанти перешкод (обійти перешкоди, зруйнувати перешкоду, усунути перешкоду, почати нову ідею з нуля, почати нову дію з прийнятого рішення, діяльність в різних вимірах) [106].

Застосування кейсів з використанням методу бісоціації дозволило студентом долаючи шаблони і звичні схеми мислення, встановлювати зв'язки між не пов'язаними один з одним поняттями [106]. Бісоціація є рішенням певної задачі, яке досягається привнесенням в одну область ідей, запозичених з абсолютно іншої сфери [106]. Крім того, студенти розв'язували кейс «Діаграми Венна» [106], які також вимагають бісоціаціативного підходу до розв'язання проблем.

Наступним методом, запропонованим студентам в якості технології розв'язання творчих завдань та генерування ідей був вперше використаний Б. Еберле – SCAMPER, що по суті є списком запитань, який скеровує рух думок у потрібний напрямок. Приклади запитань: S – Що ми можемо замінити? (інгредієнти, матеріал, процеси, місце, підхід тощо); C – Що і як можна поєднати?; A – Як можна адаптувати старий досвід до нової проблеми?; M – Що можна змінити? (колір, час, значення, форму); P – Чи

можливо збільшити (розмір, висоту, довжину), перебільшити? Чи можливо зменшити? Знайти інше використання?; E— Що можна скасувати?; R — Чи можливо переставити місцями? Помінятися ролями? Стати протилежністю?

У межах наряду розв'язання кейсів, які передбачають постановку питань були використані також такі, що передбачають використанням методу інверсії як способу знаходження альтернативного рішення, коли логічні прийоми, процедури мислення виявляються марними, методу активізації творчості 5W1H, вправа «Список контрольних питань А. Озборна», «П'ять Чому», вправа «А Якщо?», кейсу за методом Мендела, метод анкетування Кроуфорда, Метод 635, асоціативний тест Юнга: метод «16 асоціацій», техніка «Квітка лотоса», метод майнд-меппінгу (складання Інтелект-карт) [106].

У межах навчання розв'язанню творчих завдань був використаний метод алгоритму розв'язання винахідницьких завдань, який є чіткою програмою дій, яка характеризується детермінованістю і результативністю. Даний метод пропонує позбавлятися дії «психологічної інерції» шляхом розв'язання внутрішніх, притаманних об'єкту завдання протиріч. Одним із основних механізмів усунення протиріччя є перехід від даної в завданні системи до «ідеальної» системи через формулювання кінцевого результату. При навчанні теорії розв'язання винахідницьких завдань особлива увага приділяється засвоєнню понять про ідеальну машину, ідеальний спосіб, ідеальну речовину. Винахідницьке мислення має бути чітко орієнтоване на ідеальне рішення, наприклад: «Існує шкідливий фактор, з яким треба боротися. Ідеально, коли шкідливий фактор почне приносити користь» [5].

Застосування рольової гри «Три кімнати Уолта Діснея» [106] ґрунтувалось на відіграванні ролей Фантазера, Реаліста та Критика учасниками з метою формування у них здатності до безоцінного продукування ідей, вміння їх планування та реалізації та критичної оцінки.

З метою розвитку здатності до творчої діяльності у групі були застосовані вправи «Канцелярські скріпки», «Театр аббревіатур» [3], «Образ

літери (цифри, символу)» [110], «Німа режисура», «Що? Звідки? Як?», «Способи дії», «Перекинь м'яч», «Перетин простору», «Нічого не роблю, нічого не бачу, нічого не скажу», «Покажи рухами», «Колективна робота», «Арка», «Міст», «Підкорювач повітря», «Живі числа», «Покажи рухами» [19; 105], рольова гра «Презентація унікального винаходу» [111], вправи «Проблеми...проблеми», «Ко-воркінг» [Кипнис, Фоменко, Саврасов].

Рольова гра «Презентація унікального винаходу» спрямована на формування здатності розв'язувати творчі проблеми у групі через створення проєктів, її опис так само як і опис оригінальних та модифікованих вправ, наведених вище, детально викладений в авторському методичному посібнику [106].

З метою формування у студентів здатності до творчої діяльності у групі був застосований метод мозкового штурму оснований на таких теоретичних позиціях та принципах: 1) не варто давати оцінку будь-якій ідеї, доки всі ідеї не генеровані; 2) спочатку має відбуватись генерування ідей і тільки після цього застосовуються критерії оцінювання, що є набагато продуктивнішим ніж обговорення кожної ідеї окремо; 3) найкращі результати надає оптимальне чергування періодів індивідуального та групового мислення; 4) до виникнення критичних настанов змагання може стимулювати творчість; 5) в міру збільшення кількості ідей збільшується їх якість; 6) недоліки власної творчості помічаються важче.

Груповий мозковий штурм може бути дуже ефективним так як він користується досвідом та творчістю всіх членів групи, даючи можливість покращувати, комбінувати ідеї, додавати деталі тощо. Для ефективного проведення мозкового штурму потрібно слідувати наступним етапам:

- визначити проблему, яку потрібно вирішити та критерії, яким будуть керуватися учасники мозкового штурму;
- зосереджувати увагу протягом процесу на проблемі;
- попередити, що ніхто не критикує та обговорює ідеї під час процесу;
- критика припускає елемент ризику для членів групи, коли вони

пропонують певну ідею, і блокує процес генерування ідей;

- слід стимулювати активність та некритичне (толерантне) ставлення серед членів групи;

- кожен учасник має зробити свій внесок у розвиток ідей, навіть найбільш пасивні та несміливі члени групи;

- необхідно заохочувати студентів генерувати максимальну кількість ідей, від найбільш логічних до найбільш непрактичних;

- попереджати надто тривалий потік думки;

- заохочувати студентів розвивати, доповнювати ідеї інших учасників.

- призначити одного студента занотовувати ідеї, які пропонують члени групи (наприклад, у вигляді таблиці);

- після мозкового штурму результати обговорюються та студенти вибирають оптимальні вирішення проблеми.

Мозковий штурм проводився у мікрогрупах по 4-5 осіб (отже, тренінгова група ділилась навпіл і кожна підгрупа розв'язувала свою проблему через мозковий штурм). Така кількість осіб у групах мозкового штурму є найбільш доцільною, адже кожний учасник мав змогу висловити ідею і не мав можливості «відмовчатись».

Використання методу синектики передбачало попередній мозковий штурм, який веде група досвідчених в проблемі із критикою, а також застосуванням прямих, особистих, символічних та фантастичних аналогій [106].

Використання атрибутивного списку (Attributive Listing), стратегії укладання ідей, в якій проблема або продукт поділяється на ключові атрибути, на кожну з яких увага звертається окремо, студенти навчалися розпізнавати головні атрибути, тобто складові продукту, ситуації, проблеми тощо [86].

У дослідженні був взятий класичний приклад використання атрибутивного списку (укладання будь-якої історії на структурні компоненти). Студенти виділяли ключові атрибути (складники) історії

(герої, час та місце, конфлікт тощо), аналізували ці історії, використовували ці знання для трансформування або створення власних історій.

З метою спонукання нових способів мислення у студентів через віддалені стимули було застосовано технологію Brutethink [86]. Група студентів формулювала проблему, додавала до цієї проблеми вигадане випадкове слово (із словника, статті тощо) та знаходила зв'язки між даним словом та проблемою.

Застосування технології Superheroes [86] у групі дозволяє створювати сприятливу атмосферу для нестандартних ідей. Члени групи мали обрати роль будь-якого героя (Супермен, Попелюшка, Шерлок Холмс, Джеймс Бонд тощо), про якого отримують загальну інформацію. Група формулює проблему (або отримує готове визначення від тренера, або кожен пропонує свою). Далі учасники висловлюють свої ідеї від імені свого героя, уявляючи його спосіб мислення.

Розвиток естетичних здібностей передбачав впровадження ігрових діагностично-розвивальних вправ «Картинна галерея», «Архітектура», «Абстрактність назви. Тест «Клее», «Краса мистецтва. Тест «Метелик», «Синестезія. Тест «Джоконда» [104], настільна гра «Ілюзії» [36].

Настільна гра «Ілюзії» [36] спрямована на формування здатності до чуття форми та точності оцінки візуального об'єкту. Сам ігровий процес гри такий: гравці викладають на стіл довільну карту-показчик, після чого зі стосу карт з картинками викладається верхня. Слідуючи за вказівками гравці зобов'язані скласти картковий рядок. Наприклад, карта показчик показує, що відсоток синього кольору на кожній наступній карті повинен бути більше, ніж на попередній. Отже, дотримуючись цього, учасники по черзі беруть карти з колоди і знаходять їм правильне місце в рядку.

На *завершальній стадії* креативного блоку програми відбувалась рефлексія здобутого студентами досвіду розв'язання творчих завдань, особливостей динаміки рівня власної креативності, шерінг особистих спостережень за тими трансформаціями, які відбуваються у житті та

навчально-професійній діяльності студентів.

#### **4.3 Перевірка ефективності програми психологічного супроводу креативності студентів.**

Перевірка ефективності програми реалізувалось із залученням контрольної групи, до якої увійшли студенти, які не брали участі у розвивальній програмі (12 осіб). Студенти, які були залучені до експерименту, були поділені на три експериментальні групи: з першою (ЕГ<sub>1</sub>– 13 осіб) проводився інформаційний етап програми психологічного супроводу; з другою експериментальною групою (ЕГ<sub>2</sub>– 10 осіб) на тлі трансформацій в освітньому середовищі додатково проводився тренінг креативності, що відповідає креативному блоку програми, з третьою експериментальною групою (ЕГ<sub>3</sub>– 10 осіб) проводились усі розвивальні впливи у повному обсязі.

План дослідження характеристик особистості юнаків та дівчат був наступний:

|    |                                |                                              |
|----|--------------------------------|----------------------------------------------|
| 1. | Контрольна група (КГ)          | O <sub>1</sub> O <sub>2</sub>                |
| 2. | Експериментальна група 1 (ЕГ1) | O <sub>3</sub> X <sub>1</sub> O <sub>4</sub> |
| 3. | Експериментальна група 2 (ЕГ2) | O <sub>5</sub> X <sub>2</sub> O <sub>6</sub> |
| 4. | Експериментальна група 3 (ЕГ3) | O <sub>7</sub> X <sub>3</sub> O <sub>8</sub> |

Де X<sub>1</sub> та X<sub>2</sub> – психолого-педагогічний вплив з різними умовами розвивальної програми, O<sub>1</sub> – попереднє тестування першої групи, O<sub>2</sub> – підсумкове тестування першої групи, O<sub>3</sub> – попереднє тестування другої групи, O<sub>4</sub> – підсумкове тестування другої групи, O<sub>5</sub> – попереднє тестування третьої групи, O<sub>6</sub> – підсумкове тестування третьої групи, , O<sub>7</sub> – попереднє тестування четвертої групи, O<sub>8</sub> – підсумкове тестування четвертої групи.

Порівняння результатів дослідження  $O_1$ -  $O_2$ ,  $O_3$ -  $O_4$ ,  $O_5$ -  $O_6$   $O_7$ -  $O_8$  в експериментальних та контрольній групах дає можливість виявити ефект програми психологічного супроводу.

У таблиці 4.3.1 показано відмінності у показниках креативності та метакреативності у студентів на початку впровадження програми психологічного супроводу розвитку креативності.

Таблиця 4.3.1

**Показники креативності та метакреативності студентів до впровадження програми психологічного супроводу**

| Показники | Групи досліджуваних |       |       |        |       |       |       |       | Н     | р     |
|-----------|---------------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|           | КГ                  |       | ЕГ1   |        | ЕГ2   |       | ЕГ3   |       |       |       |
| ОШ        | 16,33               | 9,86  | 18,69 | 10,46  | 22,20 | 8,95  | 23,40 | 10,90 | 3,45  | 0,32  |
| ОО        | 14,08               | 10,89 | 22,31 | 9,52   | 24,40 | 12,54 | 30,70 | 9,20  | 13,40 | 0,003 |
| ОР        | 20,58               | 12,89 | 18,15 | 14,57  | 26,70 | 8,62  | 32,10 | 8,01  | 7,22  | 0,07  |
| ОАН       | 30,33               | 8,13  | 30,69 | 9,89   | 24,60 | 8,14  | 25,50 | 9,03  | 6,48  | 0,09  |
| ОСЗ       | 28,25               | 8,86  | 27,07 | 8,86   | 22,10 | 5,10  | 27,70 | 7,64  | 3,65  | 0,30  |
| ВШ        | 32,92               | 5,63  | 27,08 | 8,42   | 31,30 | 6,53  | 31,80 | 5,67  | 3,65  | 0,30  |
| ВГ        | 33,17               | 6,78  | 28,31 | 9,79   | 32,80 | 6,73  | 30,90 | 8,60  | 1,80  | 0,61  |
| ВО        | 31,92               | 7,25  | 69,31 | 139,75 | 30,10 | 5,30  | 30,90 | 5,17  | 0,20  | 0,97  |
| ВР        | 34,83               | 5,06  | 30,62 | 6,95   | 29,30 | 5,81  | 33,70 | 8,54  | 6,37  | 0,09  |
| КО        | 7,00                | 4,95  | 9,46  | 2,93   | 8,40  | 3,41  | 6,90  | 4,04  | 2,53  | 0,46  |
| КР        | 25,92               | 9,86  | 26,38 | 7,07   | 25,50 | 6,92  | 24,40 | 8,34  | 0,18  | 0,97  |

Примітка: ОШ – образна креативність за параметром швидкості, ОО – образна креативність за параметром оригінальності, ОР – образна креативність за параметром розробленості, ОАН – образна креативність за параметром абстрактності назви, ОСЗ – образна креативність за параметром супотиву замиканню, ВШ з вербальна креативність за параметром швидкості, ВГ – вербальна креативність за параметром гнучкості, ВО – вербальна креативність за параметром розробленості, КО – креативна обізнаність, КР – креативна рефлексія.



Як показують значення коефіцієнту Н Краскала-Уоліса, відмінностей між групами студентів за досліджуваними параметрами є незначущими. З метою уточнення відмінностей між групами було здійснено попарне порівняння експериментальних та контрольних груп (таблиця 4.3.2).

Таблиця 4.3.2

**Коефіцієнтів міри відмінності показників креативності та  
метакреативності студентів до впровадження програми психологічного  
супроводу**

| Показники | U <sub>1-2</sub> | U <sub>1-3</sub> | U <sub>1-4</sub> | U <sub>2-3</sub> | U <sub>2-4</sub> | U <sub>3-4</sub> |
|-----------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| ОШ        | 46               | 53               | 68               | 48,50            | 33,50            | 41               |
| ОО        | 54,50            | 29,50*           | 35,50*           | 35               | 27,50*           | 12,50**          |
| ОР        | 44               | 30,50*           | 65               | 27,50            | 45,50            | 29               |
| ОАН       | 33               | 38               | 70               | 45,50            | 32,50            | 37               |
| ОСЗ       | 47               | 64,50            | 75,50            | 24*              | 35               | 57               |
| ВШ        | 30               | 20*              | 57               | 34,50            | 45,50            | 31               |
| ВГ        | 42,50            | 44               | 74               | 49,50            | 36,50            | 32,50            |
| ВО        | 59               | 63               | 74,50            | 46,50            | 54               | 59               |
| ВР        | 54               | 40,50            | 55               | 21,50*           | 30,50            | 59,50            |
| КО        | 52,50            | 40,50            | 59               | 39               | 52,50            | 58,50            |
| КР        | 63,50            | 61,50            | 69,50            | 45,50            | 60               | 55,50            |

Примітка: ОШ – образна креативність за параметром швидкості, ОО – образна креативність за параметром оригінальності, ОР – образна креативність за параметром розробленості, ОАН – образна креативність за параметром абстрактності назви, ОСЗ – образна креативність за параметром супротиву замиканню, ВШ з вербальна креативність за параметром швидкості, ВГ – вербальна креативність за параметром гнучкості, ВО – вербальна креативність за параметром розробленості, КО – креативна обізнаність, КР – креативна рефлексія.

Попарне порівняння контрольної та експериментальної груп показало, що між ними в цілому немає суттєвих відмінностей, лише за деякими окремими показниками між деякими групами виявились розбіжності на рівні

тенденції, що загалом припустиме і дозволяє нам далі спостерігати динаміку досліджуваних показників протягом навчального року.

На рисунках 4.3.1-4.3.5 показано динаміку показників невербальної креативності у студентів протягом навчального року.

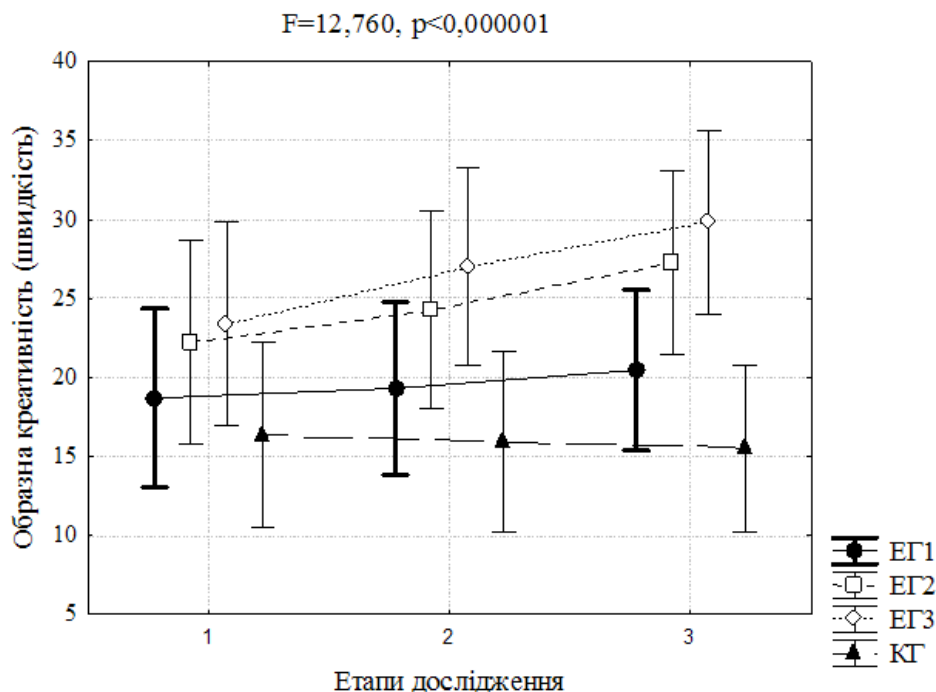


Рис. 4.3.1. Динаміка показників образної креативності за параметром швидкості у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

З рисунка 4.3.1 видно позитивну динаміку образної креативності у студентів другої та третьої експериментальних груп, натомість у першій експериментальній групі та у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль тренінгу креативності у розвитку здатності швидко продукувати ідеї у вигляді образів. Слід зазначити, що на тлі включення студентів до розвивальних впливів, спрямованих на формування в них здатності до навчальної саморегуляції та метакогнітивних здатностей процес розвитку креативності відбувається більш виражено та стрімко.

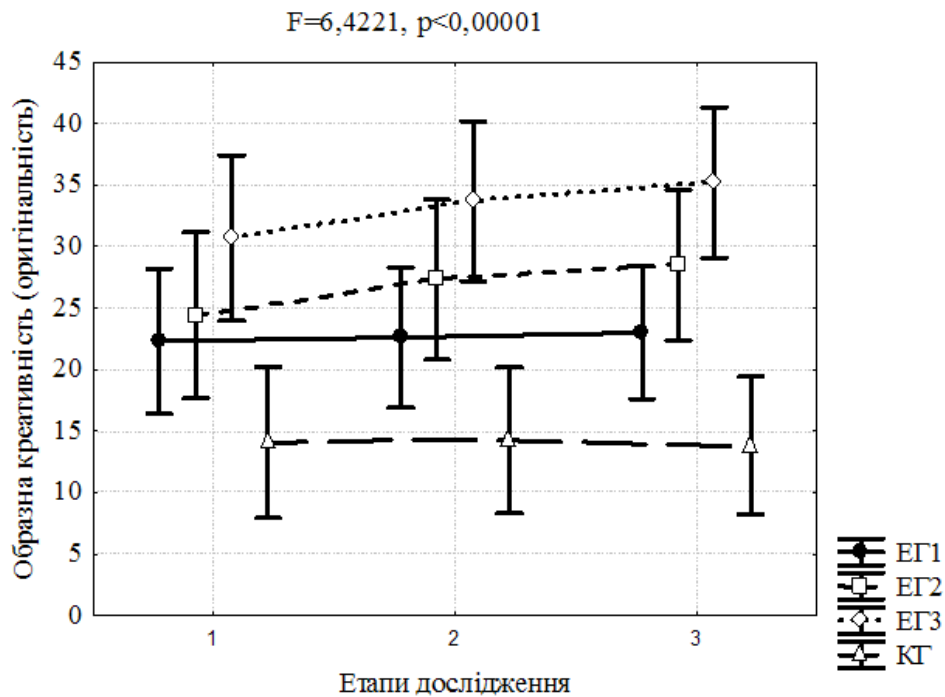


Рис. 4.3.2. Динаміка показників образної креативності за параметром оригінальності у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

З рисунка 4.3.2 видно позитивну динаміку образної креативності у студентів другої та третьої експериментальних груп, натомість у першій експериментальній групі та у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль тренінгу креативності у розвитку здатності генерувати оригінальні неповторні самобутні ідеї та виражати їх у невербальних образах уяви. Слід зазначити, що на тлі включення студентів до розвивальних впливів, спрямованих на формування в них здатності до навчальної саморегуляції та метакогнітивних здатностей процес розвитку креативності за його основним параметром – оригінальністю – відбувається більш виражено.

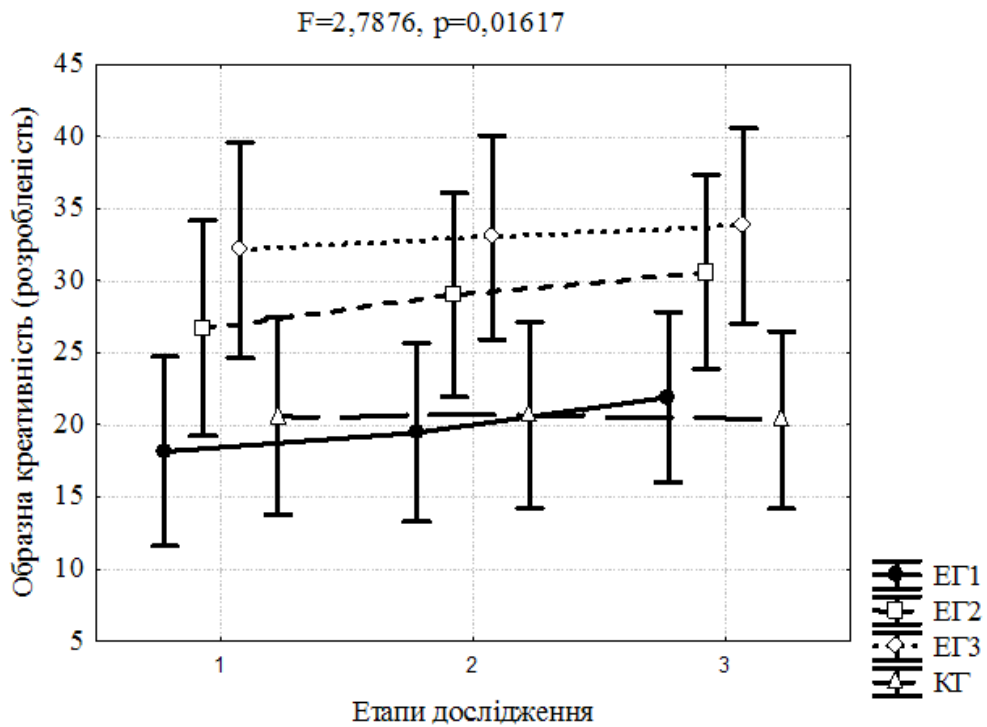


Рис. 4.3.3. Динаміка показників образної креативності за параметром розробленості у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

З рисунка 4.3.3 видно позитивну динаміку образної креативності у студентів першої, другої та (особливо) третьої експериментальних груп, натомість у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль тренінгу креативності у розвитку здатності генерувати оригінальні неповторні самобутні ідеї та виражати їх у невербальних образах уяви. Слід зазначити, що на тлі включення студентів до розвивальних впливів, спрямованих на формування в них здатності до навчальної саморегуляції та метакогнітивних здатностей процес розвитку креативності за його основним параметром – оригінальністю – відбувається більш виражено. Загалом залучення студентів до інформативного блоку програми, створення у вищі креативного освітнього середовища позитивно позначаються на розвитку здатності деталізовано розробляти творчі продукти невербальної уяви.

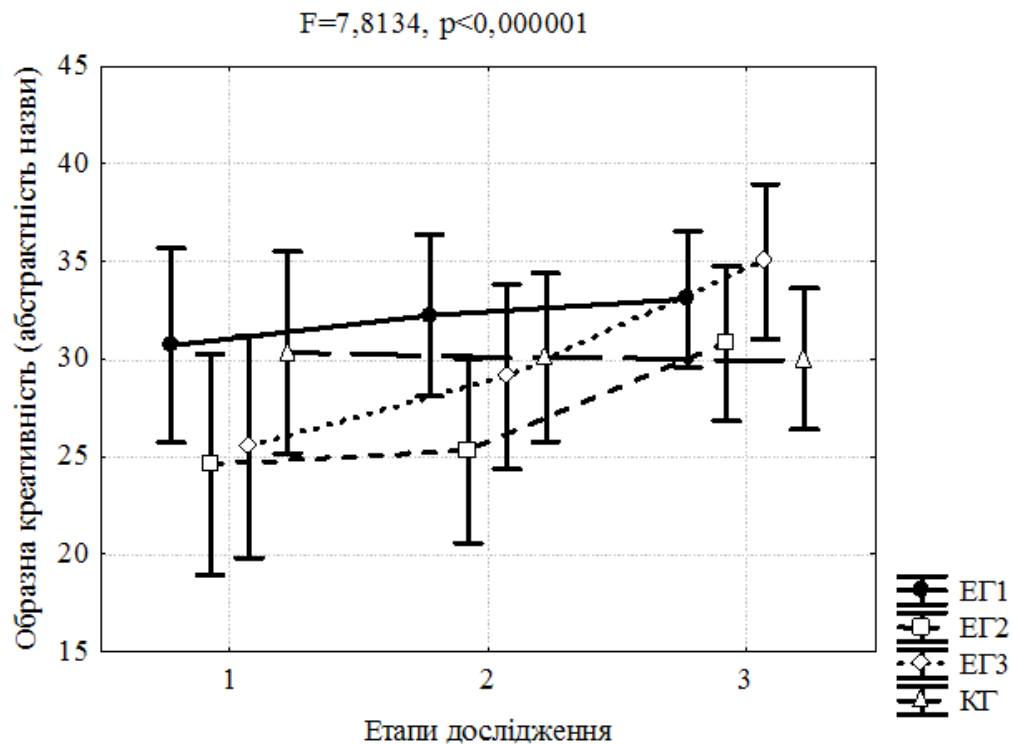


Рис. 4.3.4. Динаміка показників образної креативності за параметром абстрактності назви у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

З рисунка 4.3.4 видно позитивну динаміку образної креативності у студентів третьої експериментальної групи, натомість в інших експериментальних групах та у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль тренінгу креативності у розвитку здатності давати абстрактну назву образам просторової уяви, вміння відволікатись від безпосереднього стимулу, фантазувати, актуалізувати абстрактне мислення при вирішенні творчих завдань.

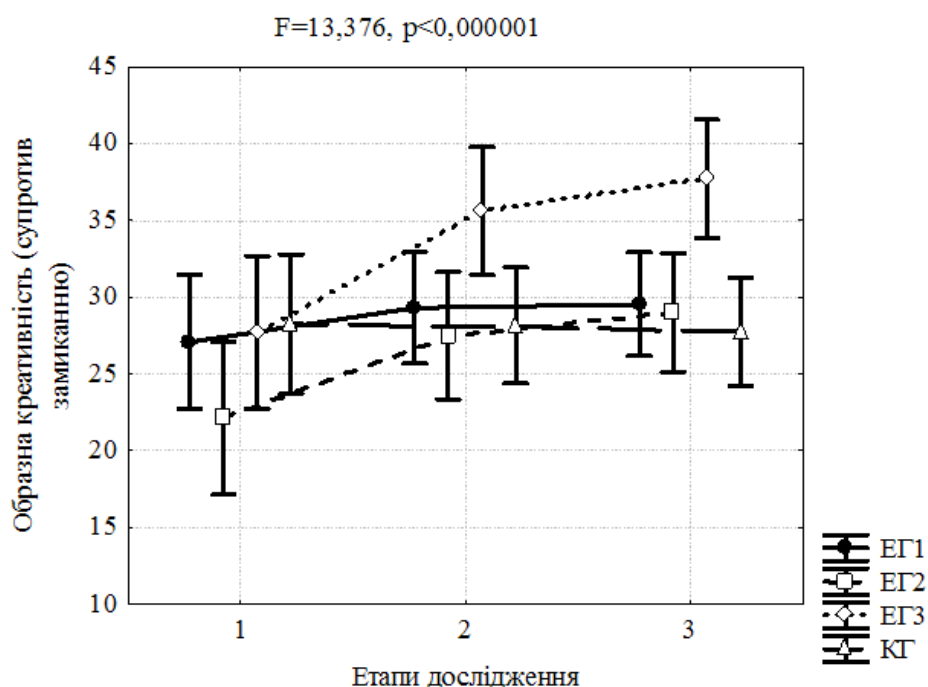


Рис. 4.3.5. Динаміка показників образної креативності за параметром супротиву замиканню у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

З рисунка 4.3.5 видно позитивну динаміку образної креативності у студентів другої та третьої експериментальних груп, натомість у першій експериментальній групі та у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль тренінгу креативності у розвитку здатності чинити опір звичним способам вирішення творчих завдань. Слід зазначити, що на тлі включення студентів до розвивальних впливів, спрямованих на формування в них здатності до навчальної саморегуляції та метакогнітивних здатностей процес розвитку креативності відбувається більш виражено.

На рисунках 4.3.6-4.3.8 показано динаміку показників вербальної креативності у студентів протягом навчального року.

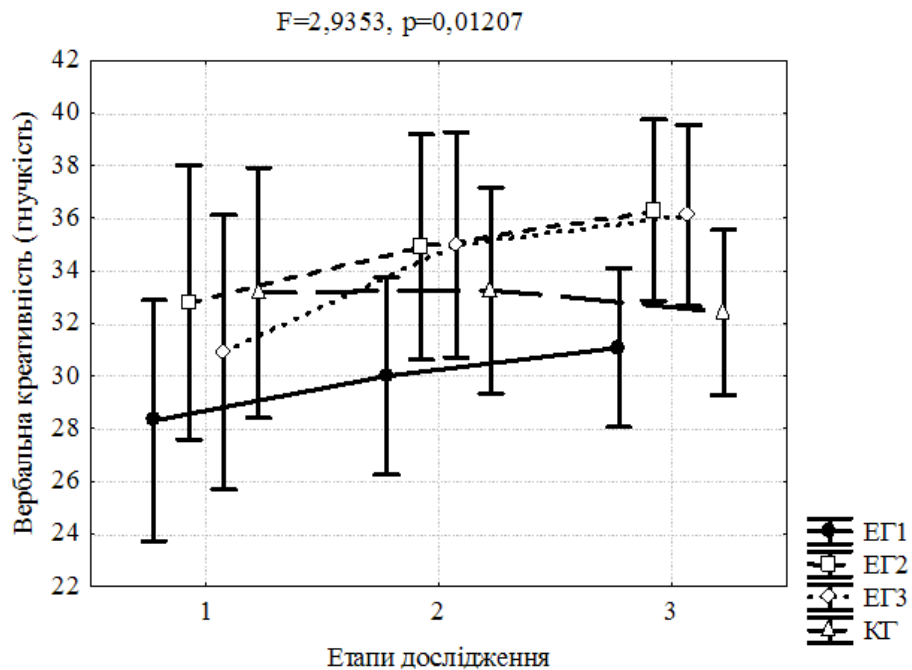


Рис. 4.3.6. Динаміка показників вербальної креативності за параметром гнучкості у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

З рисунка 4.6 видно позитивну динаміку вербальної креативності у студентів експериментальних груп, натомість у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль тренінгу креативності у розвитку бути вільним у виборі категорії способів розв’язання творчих завдань на словесно-логічне мислення, вміння генерувати різноманітні творчі ідеї.

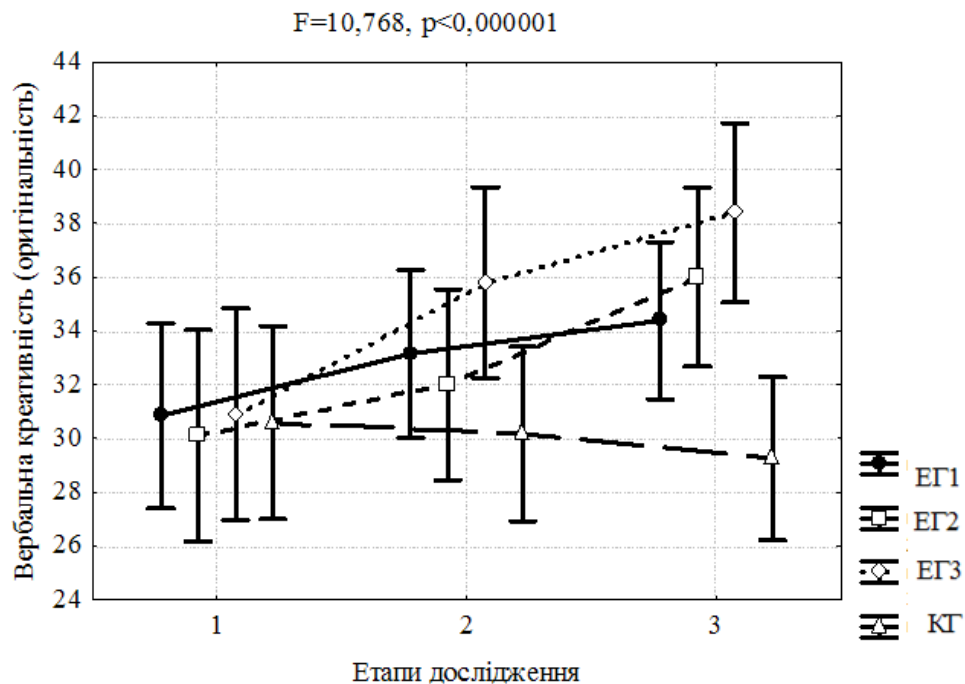


Рис. 4.3.7. Динаміка показників вербальної креативності за параметром оригінальності у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

З рисунка 4.3.7 видно позитивну динаміку вербальної креативності у студентів експериментальних груп, натомість у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль тренінгу креативності та інших заходів зі створення креативного освітнього середовища, розвитку навчальної та метакогнітивної саморегуляції у розвитку здатності генерувати нові оригінальні творчі ідеї.



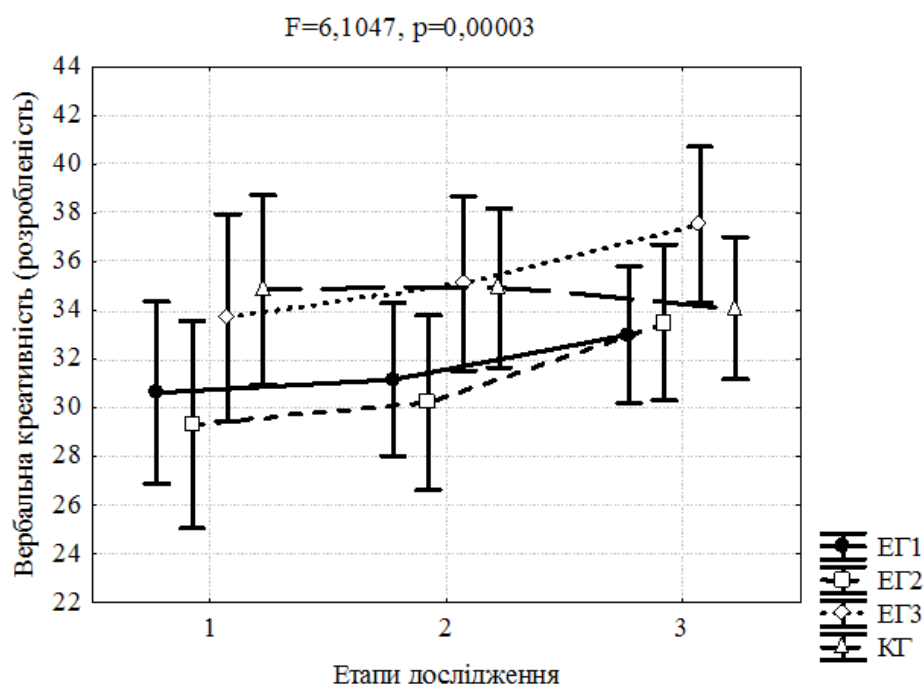


Рис. 4.3.8. Динаміка показників вербальної креативності за параметром розробленості у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

З рисунка 4.3.8 видно позитивну динаміку вербальної креативності у студентів експериментальних груп (особливо третьої), натомість у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль тренінгу креативності у розвитку здатності до деталізації творчого задуму, ретельної розробки творчих ідей.

На рисунках 4.3.9-4.3.10 показано динаміку показників метакреативності у студентів протягом навчального року.

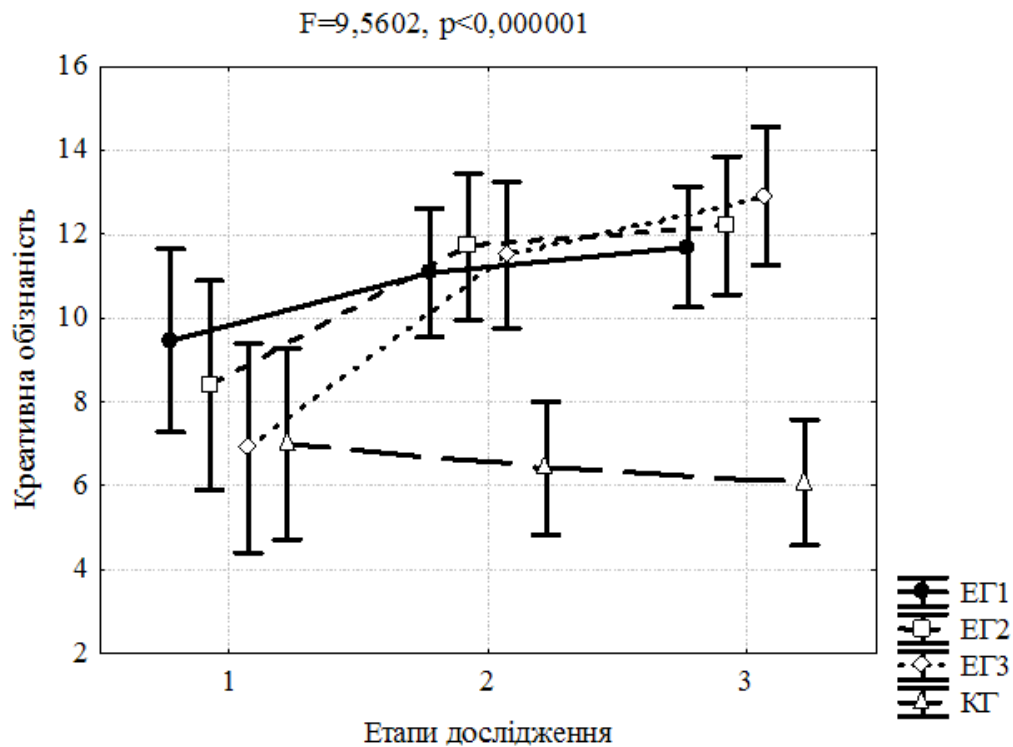


Рис. 4.3.9. Динаміка показників креативної обізнаності у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

З рисунка 4.3.9 видно позитивну динаміку обізнаності студентів в особливостях власної креативності та шляхів її розвитку у представників експериментальних груп (особливо третьої), натомість у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль програми психологічного супроводу у поінформованості та інструментальній озброєності студентів у проблематиці креативності.

З рисунка 4.3.10 видно позитивну динаміку рефлексивності студентів щодо власної креативності та її функціонування у представників експериментальних груп (особливо третьої), натомість у контрольній групі позитивних зрушень не відбулось. Такі дані свідчать про позитивну роль програми психологічного супроводу у здатності до рефлексії творчої діяльності.

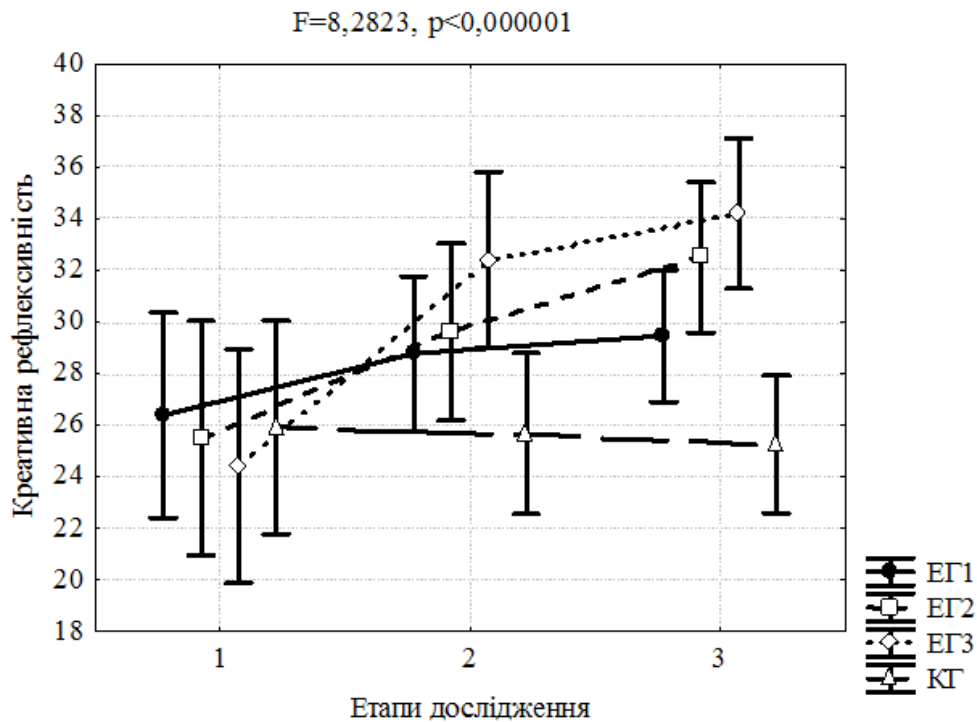


Рис. 4.3.10 Динаміка показників креативної рефлексивності у студентів протягом реалізації програми супроводу.

Примітка: 1- на початку першого семестра, 2 – наприкінці першого семестра, 3 – наприкінці навчального року.

У таблиці 4.3.7 показано відмінності у показниках креативності та метакреативності у студентів експериментальних та контрольної груп після впровадження програми психологічного супроводу (наприкінці навчального року). За усіма показниками (крім вербальної гнучкості) виявились статистично значущі відмінності. Третій експериментальній групі, яка була залучена до усіх розвивальних заходів (створення креативного освітнього середовища, залучення до спецкурсу, регулятивного, метакогнітивного та креативного блоків програми) наприкінці навчального року стали притаманні найвищі показники креативності та метакреативності.

Таблиця 4.3.7

**Показники креативності та метакреативності студентів після  
впровадження програми психологічного супроводу**

| Показники | Групи досліджуваних |       |       |       |       |       |       |      | Н     | Р      |
|-----------|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|--------|
|           | КГ                  |       | ЕГ1   |       | ЕГ2   |       | ЕГ3   |      |       |        |
| ОШ        | 15,50               | 9,71  | 20,46 | 10,61 | 27,30 | 5,85  | 29,80 | 8,74 | 14,51 | 0,02   |
| ОО        | 13,83               | 10,94 | 23,00 | 9,67  | 28,50 | 10,34 | 35,20 | 6,37 | 21,57 | 0,001  |
| ОР        | 30,00               | 7,89  | 33,08 | 6,86  | 30,80 | 4,85  | 35,00 | 3,68 | 7,72  | 0,05   |
| ОАН       | 27,75               | 7,96  | 29,54 | 6,53  | 29,00 | 4,32  | 37,70 | 3,59 | 14,29 | 0,003  |
| ОСЗ       | 20,33               | 12,47 | 21,92 | 12,73 | 30,60 | 6,85  | 33,80 | 7,36 | 11,70 | 0,01   |
| ВШ        | 31,67               | 5,80  | 28,69 | 6,42  | 34,60 | 4,77  | 36,60 | 4,01 | 10,19 | 0,01   |
| ВГ        | 32,42               | 5,20  | 31,08 | 7,06  | 36,30 | 5,12  | 36,10 | 2,47 | 4,71  | -      |
| ВО        | 29,25               | 7,21  | 34,38 | 6,44  | 36,00 | 2,00  | 38,40 | 1,17 | 11,68 | 0,01   |
| ВР        | 34,08               | 4,40  | 33,00 | 6,10  | 33,50 | 4,28  | 37,50 | 4,81 | 7,91  | 0,05   |
| КО        | 6,08                | 4,32  | 11,69 | 1,80  | 12,20 | 1,32  | 12,90 | 1,20 | 22,52 | 0,0001 |
| КР        | 25,25               | 5,88  | 29,46 | 5,88  | 32,50 | 2,27  | 34,20 | 1,14 | 16,91 | 0,001  |

Примітка: ОШ – образна креативність за параметром швидкості, ОО – образна креативність за параметром оригінальності, ОР – образна креативність за параметром розробленості, ОАН – образна креативність за параметром абстрактності назви, ОСЗ – образна креативність за параметром супротиву замиканню, ВШ – вербальна креативність за параметром швидкості, ВГ – вербальна креативність за параметром гнучкості, ВО – вербальна креативність за параметром розробленості, КО – креативна обізнаність, КР – креативна рефлексія.

Позитивний вплив програми психологічного супроводу виявляється у градації впливу розвивальних заходів на показники креативності та метакреативності. Якщо у контрольній групі рівень розвитку досліджуваних показників не змінився і залишився найнижчим, то у першій експериментальній групі, яка була залучена до спецкурсу, він виявився вищим. У другій експериментальній групі, з якої окрім спецкурсу був

впроваджений тренінг креативності, показники також виявились вищими у порівнянні з контрольною та першою експериментальною групами, утім нижчими, ніж у третій експериментальній групі, учасники якої біли також залучені до регулятивного та метакогнітивного блоків програми.

У таблиці 4.3.8 показано міру відмінностей між групами наприкінці навчального року.

*Таблиця 4.3.8*

**Коефіцієнтів міри відмінності показників креативності та  
метакреативності студентів після впровадження програми  
психологічного супроводу**

| Показники | U <sub>1-2</sub> | U <sub>1-3</sub> | U <sub>1-4</sub> | U <sub>2-3</sub> | U <sub>2-4</sub> | U <sub>3-4</sub> |
|-----------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| ОШ        | 39               | 28*              | 49,50            | 37,50            | 16**             | 14,50***         |
| ОО        | 39               | 39               | 33,50*           | 22,50*           | 15,50**          | 6***             |
| ОР        | 39               | 28*              | 64,50            | 34               | 28*              | 14,50**          |
| ОАН       | 34,50            | 51,00            | 54,00            | 19,00*           | 57,50            | 57,50*           |
| ОСЗ       | 64               | 16,50**          | 69,50            | 5,50***          | 55,00            | 55,00**          |
| ВШ        | 30*              | 20,00**          | 57,00            | 34,50            | 45,50            | 45,50            |
| ВГ        | 42,50            | 44,00            | 74,00            | 49,50            | 36,50            | 36,50            |
| ВО        | 61,50            | 36,00            | 42,50            | 15,00**          | 32,00            | 32,00**          |
| ВР        | 65               | 30,50*           | 73,50            | 15,50**          | 55,00            | 55,00*           |
| КО        | 59,50            | 37,00            | 15,00***         | 33,50            | 7,50***          | 7,50***          |
| КР        | 50               | 33,50*           | 41,50*           | 30,50            | 16,00**          | 16,00**          |

Примітка: ОШ – образна креативність за параметром швидкості, ОО – образна креативність за параметром оригінальності, ОР – образна креативність за параметром розробленості, ОАН – образна креативність за параметром абстрактності назви, ОСЗ – образна креативність за параметром супротиву замиканню, ВШ – вербальна креативність за параметром швидкості, ВГ – вербальна креативність за параметром гнучкості, ВО – вербальна креативність за параметром розробленості, КО – креативна обізнаність, КР – креативна рефлексія.

Найбільш істотні відмінності були визначені між контрольною та третьою експериментальною групами, яка була залучена до усіх розвивальних впливів. Найменш суттєві відмінності відзначені у контрольній та першій експериментальній групі, які були залучені до спецкурсу.

У таблиці 4.3.9 показано коефіцієнти значень Т критерію Вілкоксона, з яких видно, що для усіх експериментальних груп властиві певні зрушення у показниках креативності та метакреативності.

*Таблиця 4.3.9*

**Коефіцієнти зрушень показників креативності та метакреативності у студентів до та після впровадження програми психологічного супроводу**

| Показники  | Показники зрушень у ЕГ1 |      | Показники зрушень у ЕГ2 |      | Показники зрушень у ЕГ3 |      | Показники зрушень у КГ |      |
|------------|-------------------------|------|-------------------------|------|-------------------------|------|------------------------|------|
|            | T1                      | Z1   | T2                      | Z2   | T3                      | Z3   | T4                     | Z4   |
| <b>ОШ</b>  | 0**                     | 2,80 | 0**                     | 2,80 | 0**                     | 2,80 | 0*                     | 2,20 |
| <b>ОО</b>  | 0                       | 2,02 | 0*                      | 2,36 | 0*                      | 2,20 | 4                      | 0,94 |
| <b>ОР</b>  | 0*                      | 2,93 | 0*                      | 2,52 | 9                       | 1,59 | 14                     | 0,56 |
| <b>ОАН</b> | 0**                     | 2,66 | 0*                      | 2,20 | 0**                     | 2,66 | 1,52                   | 0,80 |
| <b>ОСЗ</b> | 0**                     | 2,93 | 0*                      | 2,80 | 0*                      | 2,52 | 3                      | 0,73 |
| <b>ВШ</b>  | 0*                      | 2,02 | 0*                      | 2,20 | 2*                      | 2,02 | 7                      | 1,19 |
| <b>ВГ</b>  | 0*                      | 2,36 | 0*                      | 2,20 | 0**                     | 2,80 | 9                      | 0,39 |
| <b>ВО</b>  | 0**                     | 2,80 | 0*                      | 2,52 | 0**                     | 2,80 | 4                      | 1,69 |
| <b>ВР</b>  | 0**                     | 2,66 | 0*                      | 2,52 | 0*                      | 2,52 | 8                      | 1,71 |
| <b>КО</b>  | 0**                     | 2,66 | 0*                      | 2,52 | 0**                     | 2,80 | 0*                     | 2,02 |
| <b>КР</b>  | 0**                     | 2,93 | 0*                      | 2,52 | 0*                      | 2,36 | 6,50                   | 1,61 |

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ , \*\*\*\* $p < 0,0001$

Отже, програма психологічного супроводу розвитку креативності мала

позитивний ефект на розвитку здатності до швидкого та деталізованого генерування нових творчих ідей, які не повторюються та відрізняються варіативністю і представлені як вербально, так і невербально. Крім того, учасники експериментальних груп почали виявляти більшу інформативну обізнаність у проблематиці креативності та творчих здібностей, а також більшу рефлексивність та усвідомленість у творчій діяльності.

\*\*\*

Програма психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності реалізувалась у чотири етапи (мотиваційний, регулятивний, мета когнітивний та креативний) та передбачає впровадження навчального спецкурсу.

Перевірка ефективності програми відбувалась через попарне порівняння та відслідковування динаміки показників креативності та метакреативності студентів контрольної та трьох експериментальних груп. У студентів, з якими реалізувались усі розвивальні впливи показники креативності та метакреативності зросли більш суттєво у порівнянні зі студентами, які були залучені до спецкурсу та тих, які були обмежені розвивальними впливами лише креативного етапу програми. За час, відведений на впровадження програми, у студентів контрольної групи зрушень у показниках креативності та метакреативності не відбулось.

### Список літератури до четвертого розділу

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия. М., 1991.
2. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности. *Психологический журнал*. 1985. Т. 6. № 5. С. 3–18.
3. Августюк М.М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ. Дис....к.психол.н. 19.00.07. Острог. 2016. 321 с.

4. Альтшуллер Г. Найти идею: Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач. 4-е изд. М.: Альпина Паблишерз, 2011. 400 с.
5. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. М. : Советское радио, 1979. 218 с.
6. Бабута Л. Нет прокрастинации! Режим доступа: [http://lib100.com/book/success/net\\_prokrastinatcii/](http://lib100.com/book/success/net_prokrastinatcii/).
7. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
8. Битянова М .Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Генезис, 2000. 298 с.
9. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002. 320 с.
10. Бокова А. О. Теоретические основы программы психологического сопровождения студентов в учреждениях среднего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2009. № 7 (19). С. 191–193.
11. Большакова А.М. Психологічна настольна Т-гра як технологія короткострокового психологічного консультування, коучингу, тренінгу (психологічна гра з елементами тренінгу «Смарагдове місто»). *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія* / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 366-383.
12. Большакова А., Щербакова О. Розвиток особистісних ресурсів гармонійності академічно здібних учнів основної школи: навч. метод. посіб. Арт Економі, Київ, 2020. 248 с.
13. Боно де Э. Шесть шляп мышления. 2006. 208 с.
14. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов, Дельта, СПб, 2000. 678 с.
15. Волошина, В. О. Особливості метакогнітивних суджень студентів та їхній взаємозв'язок із самооцінкою. Студент. наук. зап. Серія



«Соціал.-політ. науки». Острог, 2011. Вип. 3. С. 241–255.

16. Геометрія уяви. Настільна гра.  
<https://igrarium.com.ua/ua/geometrija-voobrazheniya>

17. Грачева Л.В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования. СПб.: Речь, 2004. 120 с.

18. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. СПб.: Питер, 2002. 240 с.

19. Грецов А. *Лучшие упражнения для развития креативности. Учеб.-метод. пособие.* СПб.: СПбНИИ физической культуры. 2006. 43 с.

20. Гринберг Г. Управление стрессом / Гринберг Г.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2002. 496 с.

21. Громова Д. А. Настільні ігри як сучасний інструмент роботи психолога в супроводі підлітків. *Сучасна психологія: матеріали IV Міжнар. науч. конф. (Г. Казань, жовтень 2016 р).* Казань: Бук, 2016. С. 16-19.

22. Гусак, Ю. А. Метакогнітивні стратегії як один із ключових компонентів стратегічної компетенції читання [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://archiv.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vcpolu/ped/2011\\_92/Husak.pdf](http://archiv.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vcpolu/ped/2011_92/Husak.pdf).

23. Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика : монография. СПб., 2005. С. 10-12.

24. Дімітрова-Бурлаєнко С.Д. Підготовка студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності: дис. ...к.пед.н. 13.00.07. Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2018. 358 с.

25. Довгалюк Т. А., Пасічник І.Д., Каламаж Р.В. Мислення як метакогнітивний феномен. *Наукові записки Серія «Психологія». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. Вип. 1. С. 3 – 17.*

26. Довгалюк Т. А. Психологічні механізми оптимізації метапам'яті

студентів в умовах проактивної інтерференції. Дис. ...к.психол.н. 19.00.07. Острог. 2016. 231 с.

27. Доцевич Т.І. Компетентність суб'єкта педагогічної діяльності: метакогнітивний аспект: монографія. Х.: Вид-во «Діса плюс», 2015. 346 с.

28. Друдли. <https://domigr.com.ua/ua/dlya-kompanii/drudly-cvetnaya-versiya.php>

29. Елагина Л.В. Развитие творческого потенциала учителя в процессе освоения педагогических инноваций : автореф. дис. ... канд. пед. н.:13.00.02. Оренбург, 1998. 22 с.

30. Євдокимова Н.О. Психологічні засади формування суб'єкта правничої діяльності у вищому навчальному закладі: монографія. Миколаїв: Іліон, 2011. 420 с.

31. Желтова М.О. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі. Дис....к.психол.н. 19.00.07. К. 2019. 220 с.

32. Занюк С.С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. 352 с.

33. Иванов, И.П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения. Ставрополь, 2002. 170 с.

34. Ильяшенко Т.А. Педагогические аспекты развития творческого потенциала школьника в гимназическом образовательном пространстве : дис. канд. пед. н. 13.00.01. Смоленск, 2008. 214 с.

35. Іваненко В.М. Розвиток креативності студентів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Національної академії прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки.* № 4(69). 2013. С. 323-330.

36. Ілюзія. Настільна гра. <https://desktopgames.com.ua/illusion.html>

37. Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. Антистресс-тренинг. СПб.: Питер, 2004. 192 с.

38. Карпов, А. В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности [Текст] : монография. М. : ИП РАН, 2005. 325 с.
39. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : Изд-во ИП РАН, 2004. 450 с.
40. Кейс-метод. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/кейс-метод>
41. Кипнис М. Тренинг креативности. М.: Ось-89, 2005. – 128 с.
42. Козлова Н. В., Андросова Т. В. Социально-психологическое сопровождение онкологических больных. *Вестник ТГУ*. 2010. № 335. С. 142–147.
43. Конопкин О. А. Методологические проблемы психологии саморегуляции. Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В. И. Моросановой. М., Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 12–30.
44. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 5–12.
45. Кохановская Д.Р. Теоретический анализ проблемы развития креативности у студентов. *Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.)*. Уфа: Лето, 2012. С. 6-9.
46. Кубики . <https://vseosvita.ua/news/kubyky-rori-efektyvnyi-instrument-rozvytku-fantazii-5016.html>
47. Кудрявцев А.В. Методы интуитивного поиска технических решений (методы анализа проблем и поиска решений в технике). М.: Речной транспорт, 1991. 112 с.
48. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності Харків: ХНПУ, 2015. 339 с.

49. Кузнецов М.А., Діомідова Н.Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Монографія. Х.: Діса плюс, 2017. 186 с.
50. Кузнецов М.А., Козуб Я.В. Емоційне ставлення студентів до навчання. Х.: Діса плюс, 2017. 284 с.
51. Кузнецов М.А., Колчигіна А.В. Подолання хвилювання на іспиті: Копінг-поведінка студентів під час перевірки знань. Х.: Діса плюс, 2017. 206 с.
52. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Жданюк Л.О. Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації. Х.: Діса плюс, 2019. 154 с.
53. Кузнецов М.А., Шаповалова В.С. Студентські страхи: види, структура, динаміка та шляхи корекції. Х.: Діса плюс, 2016. 334 с.
54. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. СПб. : СПбГУПМ, 2001. 84 с
55. Кулюткин, Ю. Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУПМ, 2002. 48 с.
56. Кэмерон-Бендлер Л., Лебо М. Заложник эмоций. Как спасти вашу эмоциональную жизнь. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 256 с.
57. Лазарева, О. В. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста [Електронний ресурс] / О. В. Лазарева. – Режим доступу: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm>.
58. Лебединський Е.Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреації. Дис. ...к.психол.н. 19.00.07. Одеса. 2016. 214 с.
59. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2009. 311 с.
60. Леонтьева А. Н. Психологическое сопровождение как система психологической помощи дезадаптированной личности. *Вестник ЧГУ*. 2014.

Вып. 1. С. 155–167.

61. Лисенко Л.М. Особливості розвитку емоційної пам'яті у старшокласників: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Харків, 2007. – 195 с.

62. Лозова, В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів, 2-е вид., Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, ОВС, Харків, 2000. 164 с.

63. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

64. Лук, А. Н. Психология творчества, Наука, Москва, 1978. 126 с.

65. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности : дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2005. С. 45-46.

66. Людвиг П. Победы прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра. М.: Альпина Диджитал, 2014. 220 с.

67. Маккензи А., Никерсон П. Ловушка времени. Классическое пособие по тайм-менеджменту. М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2015. 370 с.

68. Максимова С.В. Развитие творческого потенциала личности с помощью трансформационной игры «Геном творчества». *Современные терапевтические и трансформационные игровые технологии. Игрофикация помогающих практик. Сборник статей* / отв. ред. Ковалёва М.А. // М.: Профессиональная гильдия психологов-игропрактиков, 2019. С. 54-60.

69. Марданова, Г. М. Технология развития креативного потенциала учащихся общеобразовательной школы : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Ижевск, 2005.

70. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя, Просвещение, Москва, 1983. 96 с.

71. Маркова О.В., Маркова О.В., Креативність у вирішенні проблемних ситуацій в умовах глобального крос-культурного середовища. *Міжнар. наук.-практ. конф. "Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті*

сучасного ВНЗ" К. : КНЕУ, 2016. С. 98 -101.

72. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.

73. Медведева Н. И. Современные подходы к психологическому сопровождению личности в условиях стрессогенной социальной среды. *Вестник СКФУ*. 2014. № 4(43). С. 236–239.

74. Меерович М. И., Шрагин Л.И. Основы культуры мышления. Школьные технологии. 1997. № 5. 200 с.

75. Меерович М., Шрагина Л. *Технология творческого мышления*. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 495 с.

76. Меерович М.И. , Шрагина Л.И. «Идеальные» системы в контексте теории развития искусственных систем. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. N° 10. 2002. С. 75-77.

77. Митченкова, О.В. Развитие креативности студентов в воспитательном пространстве вуза [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург. 2010.

78. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. М.: Машиностроение, 1983. 136 с.

79. Моляко В. А. Творческая конструкторология. К :Освита України, 2007. 388 с.

80. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологія і суспільство*. №4. 2007. С. 6-9.

81. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.

82. Моросанова В. И. Категория субъекта: методология и исследования. *Вопросы психологии*. 2003. № 2. С. 140–144.

83. Моросанова В. И. Стиль саморегулирования и его функции в произвольной деятельности человека. *Стиль человека: психологический анализ* / Под ред. А.В. Либина. М.: Смысл, 1998. С. 142–162.

84. Мухина В. С., Горянина В. А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. *Воспитание и развитие личности : Материалы международной научно-практ. конф.* – Москва : ИРЛ РАО, 1997. С. 4–12.
85. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст] : учеб.-метод. пособие. СПб. : КАРО, 2009. – 144 с.
86. Овсянецька Л. П. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма. *Соціальна психологія*. 2004. № 2. С. 140-145.
87. Омельченко А.А. Використання технологій креативного мислення у розвитку мовленнєвої компетенції студентів I-II курсів мовного ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 48. Педагогічні науки. 2009. С. 78-82.
88. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.
89. Осухова Н. Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации. *Школьный психолог*. 2005. № 9. С. 2–16.
90. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: учебное пособие. 5-е. - М.: ФЛИНТА, 2018. 320 с.
91. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. Монографія. Видання 2-ге, перероблене та доповнене. – Острог, 2004. – 284 с.
92. Пономарев Я. А. Психология творчества. Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1988. С. 21-25.
93. Прорисунки. <https://geekach.com.ua/ua/prorisunki/>
94. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
95. Ретюнских Л. Т. Философия игры. М. 2007. 324 с.

96. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. – 3-тє вид. К.: Либідь, 2004. 288 с.
97. Саенко Ю.В. Регуляція емоцій: тренінги управління чувствами и настроєннями. СПб.: Речь, 2010. 232 с.
98. Сандомирский М.Е. Защита от стресса. Телесные технологии. СПб.: Питер, 2008. 256 с.
99. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. Практическое руководство. СПб.: Речь, 2000. 234 с.
100. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис.... к.психол.н.. СПб., 1992. 16 с.
101. Стишенок И.В. Тренинг уверенности в себе. Развитие и реализация новых возможностей. СПб.: Речь, 2012. 230 с.
102. Туриніна, О. Л. Психологія творчості : навч. посіб., МАУП, Київ, 2007. 160 с.
103. Уява. Настільна гра. <https://www.yakaboo.ua/nastil-na-gra-arial-ujava.html>
104. Фоменко К.І., Большакова А.М. Психологічна Т-гра «Креативність». *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Психологія»*. 63. 2020. С. 160-184.
105. Фоменко К.І., Кузнєцова М.М. Саморегуляція навчально-професійної діяльності у оптимістичних та песимістичних студентів. Харків: ХНПУ, 2019. 182 с.
106. Фоменко К.І., Саврасов М.В. Психотехнології розвитку креативності: майстерня тренера. Навчально-методичний посібник. Харків. 2021. 126 с.
107. Форостюк І. В. Розвиток творчого потенціалу студентської молоді засобами українського народного мистецтва : автореф. дис... канд.. пед.. наук:13.00.07. Луганськ, 2010. 24 с.
108. Фройнд Ф.А., Холлинг Х. Исследование и измерение



одаренности и креативности с помощью берлинского теста структуры интеллекта. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 81–93.

109. Шандрук, С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів [ Текст ] : 19.00.07 : дис. ... д-ра психол. Наук. Тернопільський нац. ун-т . Тернопіль, 2016 . 458 с.

110. Шрагіна Л.І. Технологія розвитку креативності. К.: Шк. світ, 2010. — 160 с.

111. Хабірова Л.І. Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач. Дис. к.психол.н. Острог. 2019. 253 с.

112. Хомуленко Т.Б. Зміст та розвиток креативності в освітньому просторі. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 4. С. 35-46.

113. Хомуленко Т.Б., Кузнецов О.І. Психосоматична трансформаційна гра «Шлях до філософського каменю» та її ефективність у розвитку Тілесного Я. *Психологічне консультування та психотерапія*. 9, 2018. С. 23-33.

114. Чуричков, А., Снегирев, В. Копилка для тренера. Сборник разминок. Необходимых в любом тренинге, Речь, СПб, 2006. 208 с.

115. Balota D. A. , Neely J. H. Test-expectancy and word-frequency effects in recall and recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. 1980. Vol. 6. С. 576–587.

116. Biemiller A., Meichenbaum D. The nature and nurture of the self-directed learner. *Educational Leadership*. 1992. Vol. 50. №2. С.75 – 80.

117. Bransford J. D., Franks J. J., Morris C. D., Stein B. S. Some general constraints on learning and memory research. Cermak & Craik, 1979. P. 331-354.

118. Brown J. The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter Illustrated Edition. San Francisco. 2005. 242 p.

119. Carver C. S., Scheier M.F. Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*. 1990. Vol. 97. P. 19–35.

120. Castel A. D. Metacognition and learning about primacy and recency effects in free recall: The utilization of intrinsic and extrinsic cues when making judgments of learning. *Memory & Cognition*. 2008. Vol. 36. №2. C. 429–437.
121. Cropley A. In Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*. 2006. № 3. P. 391 – 404.
122. Dewett T. Exploring the Role of Risk in Employee Creativity. *The Journal of Creative Behavior*. 2006. Vol. 40. № 1. P. 27 –45.
123. Dirkes, M. A. Metacognition: Students in charge of their thinking. *Review*. 1985. 8 (2). P. 96–100.
124. ECCH the case for learning [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ecch.com/educators/casemethod/resources/freecasesoverview>
125. Flavell, J. H. Wellman H. M. Metamemory. *Perspective on the development of memory and cognition*. Hillsdale ; N. Y. : Erlbaum, 1997. P. 3–34.
126. Hosenfeld, C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners. 1977. *System*, 5 (2). 1974. P. 110–123.
127. Isaksen, S. G. Creative problem solving: A process for creativity. Buffalo, NY: Centre for Studies in Creativity. 1989.
128. Oxford, R. Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. // In Parry T. S. and C. W. Stansfield (Eds.). *Language aptitude reconsidered*. – Englewood Cliffs : Prentice Hall Regents, 1990. 302 p.
129. Schneider W. Memory Development between Two and Twenty. *British journal of developmental psychology*. 1999. Vol. 17. № 3. P. 480 – 481.
130. Schraw, G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. P. 460–475.
131. Seamster, D. Cognitive Task Analysis. Wright State University, 1997. 224 p.
132. Sternberg R. J. Identifying and Developing Creative Giftedness. *Roeper Review*. 2000. Vol. 23. No. 2. P. 60 – 64.
133. Szpunar K. K., McDermott K. B., Roediger H. L. Expectation of a

final cumulative test enhances long-term retention. *Memory & Cognition*. 2007. Vol. 35. P. 1007 – 1013.

134. Szpunar K. K., McDermott K. B., Roediger H. L. Testing during study insulates against the buildup of proactive interference. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2008. Vol. 34. P. 1392 – 1399.

135. Weinstein Y. The role of test expectancy in the build-up of proactive interference in long-term memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2014. Vol. 40. № 4. P. 1039 – 1048.

## ВИСНОВКИ

Узагальнюючи зміст нашого дослідження та підбиваючи його основні підсумки, можемо стверджувати, що:

1. Суб'єкту навчально-професійної діяльності притаманна розвинена та структурована психічна регуляція на об'єктивному рівні, аналіз якої дозволяє виділити такі її складові, як внутрішньоособистісна регуляція, інтелектуальна регуляція, ціннісно-мотиваційна регуляція, ціннісно-смыслова регуляція, ціннісно-цільова регуляція, рефлексивно-ціннісна регуляція, емоційна регуляція, вольова регуляція, соціокультурна регуляція, соціально-професійна регуляція тощо. Метарівень регуляції суб'єкта навчально-професійної діяльності передбачає наявність особливих метапроцесів, що відрізняються від інших регуляційних механізмів людини розмаїттям операційних характеристик та включають процесуальна складову, що характеризується процесами метамоніторингу та метаконтролю.

2. Креативність суб'єкта навчально-професійної діяльності переважна більшість дослідників найчастіше пов'язує із професійною творчою індивідуальністю та самореалізацією, творчий стилем професійної діяльності, творчо-конструктивна функція особистості професіонала та його саморозвитком, науково-дослідною активністю майбутнього фахівця. До структури креативності майбутнього фахівця включають компонент творчих професійних здібностей та творчої спрямованості, когнітивний компонент, операційно-діяльнісний та мотиваційно-вольовий компонент.

3. У результаті порівняльного аналізу показників образної та вербальної креативності у студентів різних навчальних профілів протягом навчання у ЗВО не було виявлено суттєвої мікровікової динаміки. Значущі відмінності, що носять позитивний характер, були відмічені лише за окремими показниками образної креативності, зокрема: студенти

природничого профілю характеризуються позитивною динамікою показника супротиву замиканню образної креативності протягом навчання у виші, студенти мистецького профілю характеризуються зростанням показників образного супротиву замиканню та розробленості образної креативності наприкінці навчання у виші, а студенти гуманітарного профілю навчання відзначаються зростанням показників абстрактності назви образної креативності також наприкінці навчання у ЗВО. Вербальна креативність студентів незалежно від профілю навчання не відзначається суттєвою динамікою, хоча у студентів гуманітарного профілю відмічається зростання показників вербальної гнучкості та оригінальності.

4. Типологічно-рівневий аналіз образної та вербальної креативності студентів різних курсів показав, що структура креативності ускладнюється з віком. Так, на першому курсу студенти представлені лише трьома рівневими типами як образної, так і вербальної креативності, на третьому курсі образна креативність представлена п'ятьма типами, а вербальна – чотирма, наприкінці навчання у ЗВО існує чотири типи як вербальної, так і образної креативності.

5. Креативна обізнаність пов'язана здебільшого з параметрами образної креативності, а саме із оригінальністю, супротивом замиканню та розробленістю образів художньої уяви. В середині навчання у ЗВО у студентів креативна обізнаність є найвищою за умови високого рівня розвитку вербальної креативності у межах типологічного профілю. Креативна рефлексія як здатність усвідомлювати власні творчі процеси однаково міцно пов'язана як із образною, так і невербальною креативністю. На початку навчання у ЗВО у студентів незалежно від профілю навчання показники креативної рефлексії вище за умови високого рівня розвитку усіх показників вербальної креативності у межах типологічного профілю. Наприкінці навчання у ЗВО креативна рефлексія спадає у студентів гуманітарного профілю навчання.

6. У результаті кореляційного аналізу виявлено низку негативних

зв'язків метамнемічної обізнаності з образною креативністю та позитивних – з показниками вербальної креативності. Мнемічна рефлексія, яка виявляється у диференційованості самооцінки пам'яті, тобто схильності та здатності до деталізації в характеристиці власної пам'яті, адекватності самооцінки пам'яті, тобто прогностичності функції стосовно результатів власного запам'ятовування, прояві рефлексивних функцій у реалізації процесів пам'яті, за рахунок яких здійснюється їх моніторинг-контроль, пов'язана як з образною креативністю (параметрами абстрактності назви, який по суті відображає і вербальну креативність, та супротиву замиканню як здатності не повторюватись, гнучкості уяви), так і з вербальною креативністю (параметрами оригінальності та розробленості). Встановлено, що на початку навчання у ЗВО у студентів незалежно від профілю навчання показники мнемічної рефлексії вище за умови високого рівня розвитку усіх показників вербальної креативності у межах типологічного профілю.

7. Програма психологічного супроводу розвитку креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності реалізувалась у чотири етапи (мотиваційний, регулятивний, мета когнітивний та креативний) та передбачає впровадження навчального спецкурсу. Перевірка ефективності програми відбувалась через попарне порівняння та відслідковування динаміки показників креативності та метакреативності студентів контрольної та трьох експериментальних груп. У студентів, з якими реалізувались усі розвивальні впливи показники креативності та метакреативності зросли більш суттєво у порівнянні зі студентами, які були залучені до спецкурсу та тих, які були обмежені розвивальними впливами лише креативного етапу програми.

Наше дослідження не вичерпує багатогранної та змістовної проблеми вивчення креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності, скоріше навпаки певним чином відкриває нові обрії та можливі шляхи подальших наукових розвідок у даному перспективному науковому напрямку педагогічної та вікової психології.