



ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Монографія

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2012

УДК 378.14.032
ББК 74.03
Т 84

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 1 від 27.01.2012 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

*Герасимчук А. А., доктор філософських наук, професор,
професор кафедри філософії Житомирського державного університету імені І.Франка;*

*Євтух М. Б., доктор педагогічних наук, професор, дійсний
член НАПН України, академік-секретар відділення педагогіки і
психології вищої школи НАПН України;*

*Хомиш Л. О., доктор педагогічних наук, професор, заступник
директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.*

Т 84 Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – 284 с.

ISBN 9789664851104

У монографії містяться наукові і практичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи щодо теорії і практики креативної освіти. Окреслено теоретико-методологічні та прикладні аспекти креативної професійної освіти майбутнього учителя, висвітлено інноваційні креативні технології у вищій школі та особливості їх упровадження у процес професійної підготовки майбутнього фахівця.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

УДК 378.14.032
ББК 74.03

ISBN 9789664851104

© Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ	14
1.1. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНОСТІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПОШУКИ	14
1.2. ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТТЄВОГО ПОЛЯ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ	42
1.3. НАУКОВІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	72
1.4. ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ЛОГІКО-ЕВРИСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ	85
РОЗДІЛ ІІ. ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	126
2.1. КРЕАТИВНИЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕСІЙНІ Й ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	126
2.2. КРЕАТИВНІСТЬ У ФОРМУВАННІ Й РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	141
2.3. ОСНОВОПОЛОЖНІ ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	160
2.4. ДІЯЛЬНІСНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	184
2.5. РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПЛОЩИНІ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ	211
РОЗДІЛ ІІІ. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ У КОНТЕКСТІ КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ	218
3.1. ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА	218
3.2. РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	234
3.3. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ: КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД	248
3.4. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ ХУДОЖНІХ ІНТЕРЕСІВ І КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	264
3.5. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	272
ВИСНОВКИ	281
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	283

ВСТУП

У державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) відзначається, що розв’язання актуальних проблем освіти створює реальну можливість для підвищення творчої активності громадян країни, які реалізують себе в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Ці тенденції поширилися в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, які дедалі охоплюють все більше сфер суспільного життя, включаючи і вищу освіту.

Відтак, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях зосереджено увагу на проблемі, пов’язаній із творчою діяльністю вчителя, актуалізацією його обдарувань, становленні творчого спеціаліста (С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, В. І. Загв’язинський, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, І. П. Підласий, М. М. Поташник); на особливостях творчої діяльності особистості (І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань, С. О. Сисоєва); проблемах, пов’язаних із професійним самовихованням, самореалізацією креативної особистості (І. Д. Бех, Г. П. Васянович, О. Н. Дем’янчук, О. П. Киричук, О. Г. Кучерявий, О. М. Пехота, Т. С. Яценко).

Як підкреслює академік В.Г. Кремінь, гармонійно розвинена особистість має бути головною метою і змістом сучасної системи освіти¹. При цьому з погляду науковців, творча креативна особистість – активна люди-

¹ Кремінь В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка. Польсько-український журнал. – Київ – Ченстохова, 2000. – № 2. – С. 4-27.

на, для якої характерні процеси саморозвитку, творчий підхід до розуміння, сприйняття навколишнього світу, самого себе та творча самореалізація щодо власних професійних схильностей і здібностей. Ці властивості насамперед мають бути притаманні сучасному вчителю, від творчого потенціалу і діяльності якого залежить не лише процес його власного самовдосконалення, а й творча самореалізація його вихованців, майбутніх громадян суспільства. Тобто, важливою складовою педагогічної творчої самореалізації є процесуальна – діяльність, що розвивається у процесі професійно-педагогічного становлення.

Зазначимо, що одною з пріоритетних проблем педагогічної освіти є розвиток у майбутніх учителів потреби до професійної творчої самореалізації, актуалізації обдарувань. З погляду психологів потреба – це стан індивіда, який створюється необхідністю, який він відчуває в об’єктах, що зумовлюють його існування й розвиток і виступає джерелом його активності.

Суттєво, що саме духовні потреби є підґрунтям творчої активності особистості. Але перш ніж реалізувати себе, людина має пізнати свої потенційні можливості, або власний творчий потенціал. Людина – істота мисляча, а не лише така, яка відчуває і переживає потреби. Водночас вона не тільки усвідомлює певні бажання, але й виражає їх словесно і може представити їх у вигляді власної ідеї. Ідея потреби, якщо людина засвоїла її зміст, дозволяє зрозуміти їй саму себе, життєву і професійну спрямованість, підсилює установку бачити в будь-якій ситуації більше образів, що відповідають цій потребі.

Відзначимо, що ідея – це найважливіша складова педагогічної діяльності, що розвиває її до рівня творчої, оскільки саме на ідеї ґрунтується будь-який інновацій-

ний процес. Розуміння такого підходу має велике значення для творчого самовдосконалення майбутнього вчителя, розвитку здатності контролювати свої потреби. При цьому ідея існує насамперед у свідомості людини (когнітивна сфера), до ідеї можна певним чином ставитися (емоційний відгук – афективна складова), і, відповідно до того, спрямовувати її у певне русло чи гальмувати цей процес – регулятивна сфера діяльності особистості (управлінський аспект).

Водночас бажання як складова потреби, у свою чергу, залежить від сили нашої уяви (асpekt інтелектуальної сфери), і забезпечується творчим мисленням, що характеризується оригінальністю (пошуком власного шляху розв'язання проблеми), гнучкістю (прагненням по-новому підійти до розв'язання актуальних питань), глибиною (намаганням виявити новизну). Творча уява спрямована на створення оригінальної об'єктивності (створення нового продукту, досі невідомого) і суб'єктивного (нове щодо особистості; особистість повторює шлях до відкриття, який до нього здійснено). Найбільш відомими прийомами творчої уяви є аґлютинація, акцентування, гіперболізація, аналогія, порівняння, схематизація ².

Таким чином, слід урахувати також і такий важливий компонент процесу формування потреби до творчої самореалізації як прогностична спрямованість, що в психології прийнято називати випереджувальним відображенням. За таким підходом потреба усвідомлюється у вигляді конкретних спонукань-мотивів до певних видів педагогічної діяльності, за яких потреби задовольняються. Відтак, мотиви утворюють мотивацій-

ний синдром потреби, тобто деякий стійкий синтез мотивів, які черпають свою енергію із задоволення певної потреби.

Виділені пріоритети створюють передумови для розробки технології та методики розв'язання проблеми формування у студентів потреби до творчої самореалізації у процесі вивчення педагогічних дисциплін, їх творчого потенціалу: самопізнання – провідний компонент, на основі чого майбутні педагоги навчаються бачити за своїми захопленнями, мотивами, ті фундаментальні потреби, які мотивують активність наших дій, у нашому дослідженні – творчу активність (вони є підґрунтям стилю нашого життя). Оволодіння фундаментальними потребами підвищує спроможність студента, його особистісного "Я" контролювати будь-яку потребу, самоаналізувати її, саморозвивати і творчо самореалізувати; використання проєктивних методик, спрямованих насамперед на забезпечення функцій – проектування людиною самої себе ("проєктивний функціоналізм") ³.

Зазначимо, що поняття "проєктування особистості" ввів у практику видатний педагог А. С. Макаренко, який наголошував, що вчителя повинні вміти проєктувати особистість дитини у процесі виховання, а цього можна досягти лише на основі глибокого вивчення її індивідуальних особливостей і якостей, виявлення рівня розвитку.

Проєктивні методики нині використовуються як синтез поглядів А. С. Макаренка ⁴ : методика паралельної дії – опора на інтереси особистості; інтегрування, як важливий засіб синтезу провідних ідей у процесі онов-

² Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности // Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с. – С. 55

³ Дубравська Д.М. Основи психології. – Львів: Світ, 2001. – 279 с.

⁴ Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. – Твори: В 7 т. – Т.5: – К., 1954. – 268 с. – С. 75-76.

лення (творчий підхід) форм та методів педагогічного процесу тощо; методики перспективних ліній сучасних дослідників О. М. Коберника⁵ – організація виховного процесу на засадах проективної педагогіки; педагогічне програмування Ф. Баррона – особистість як функція проектування людини самої себе тощо⁶. У навчальному процесі здійснюється інтегрування принципів, засобів, методів, що сприяє розвитку у майбутніх учителів проективного мислення.

Суттєво, що педагогічний процес в університеті спрямований на формування у студентів здатності до творчої самореалізації проектується поетапно: виявлення педагогічних передумов щодо об'єктивної необхідності, яка усвідомлюється у вигляді відповідної потреби, бажання; організація професійно орієнтованої педагогічної ситуації, котра викликає появу у свідомості образів, що відповідають цій потребі; передбачення обставин, за яких можливий процес творчої самореалізації студента – потенційну педагогічну ситуацію. Зазначені компоненти мотивують мету інтелектуально-професійної підготовки: організація умов для творчої самореалізації здібностей студентів щодо творчого набуття знань, умінь, навичок, досвіду, розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач у різноманітних ситуаціях; розвиток творчого світобачення, розширення інформаційного простору за допомогою інтерпретації, підвищення педагогічної компетентності, інтелектуально-творчого потенціалу особистості тощо.

⁵ Коберник О.М. Організація виховного процесу на засадах проективної педагогіки // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4 (21). – С. 74-75.

⁶ Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 153 –158.

Відтак, провідними потребами студентської молоді є самовираження в процесі професійно орієнтованій діяльності, самовдосконалення своїх природних можливостей та розвиток педагогічного креативного мислення. Інтерес до педагогічної професії, потреба у спілкуванні з дітьми, потреба до творчої самореалізації – наріжні засади професійного становлення педагога.

Представлена монографія вміщує наукові доробки викладачів, які представлено у трьох розділах.

У першому розділі "Теоретико-методологічні аспекти креативної освіти" розглядається проблема визначення сутності креативності, аналізується феномен креативності у контексті формування й розвитку творчої особистості майбутнього вчителя в системі неперервної педагогічної освіти. Наголошується, що формування й розвиток креативності відбувається в подоланні традицій сучасного процесу навчання, спрямованого на застосування методів репродуктивного характеру.

На основі універсальної парадигми розвитку, яка постає фундаментальним пояснювальним принципом, розглядаються основні категорії концепції креативної освіти, що дозволяє простежити їх структурно-функціональний і генетичний взаємозв'язок.

Розглядаються наукові засади впровадження креативного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, що дозволяє дійти висновку про те, що креативні вчителі застосовують свої знання, вміння створювати позитивне навчальне середовище у своїх класах, що сприяє розвитку природних задатків і обдаровань учнів.

Концептуалізується комплексна логіко-евристична педагогіка – інноваційний напрям педагогічної науки, яка, оперуючи науковими фактами на ґрунті міждисци-

плінарних досліджень та логіко-евристичного розгор-
тання думки, спрямована на вибудовування різних фа-
ктологічних причинно-наслідкових зв'язків та конфігу-
рацій. За таким підходом отримуються принципово но-
ві педагогічні факти і наукові висновки, що дозволяє не
тільки збагачувати педагогічну реальність, але й ство-
рювати принципово нові навчальні курси психолого-
педагогічних дисциплін у ВНЗ. Концептуалізація нового
логіко-евристичного підходу здійснюється шляхом де-
монстрації доказової процедури з конкретної пробле-
матики, присвяченій креативній діяльності педагога у
сфері дошкільної освіти.

**У другому розділі "Особливості креативної про-
фесійної освіти майбутнього вчителя"** обґрунтову-
ються професійні й особистісні характеристики креа-
тивного вчителя на основі вивчення наукових праць
зарубіжних і вітчизняних учених в цій сфері.

Виділяються професійні знання, вміння, етичні, ін-
телектуальні, вольові, емоційні якості педагога щодо
роботи з різними категоріями учнів, зокрема й обдаро-
ваними, які стимулюють розвиток їх творчого потенці-
алу.

Крім того, у розділі аналізуються діяльнісні та осо-
бистісні чинники розвивальної професійно-
педагогічної освіти під кутом зору креативної діяльно-
сті педагога. Також окреслюються основоположні
принципи розвитку креативності майбутніх учителів.

Доведено, що з метою формування креативних зді-
бностей майбутніх фахівців, зокрема вчителів, у процесі
навчання протягом життя необхідно поєднувати їхню
наочно-пізнавальну й творчу діяльність. Цілеспрямо-
ване тренування гнучкості мислення, асоціативності,
використання фантазії, інтуїції, уяви, дослідницьких

методів навчання – усе це сприяє розвитку творчих зді-
бностей учнів й студентів.

Наголошено про те, що однією з найголовніших
умов розвитку креативних здібностей майбутніх учи-
телів є створення креативного навчально-
розвивального середовища, яке характеризується ат-
мосферою взаємної пошани, дружелюбності, тактовно-
сті, створює комфортні умови для творчої роботи й ро-
зкриття індивідуальних здібностей кожної особистості,
сприяє формуванню й розвитку креативного потенці-
алу учнів. Тому вчителям загальноосвітніх закладів, ви-
кладачам вищих навчальних закладів слід виходити з
положення, що лише творчий підхід до навчання учнів
й студентів може забезпечити ґрунтовну фахову підго-
товку креативного фахівця.

У другому розділі також розглядаються особливості
процесу актуалізації стану обдарованості через засто-
сування принципу "талант – це сума талантів" у кон-
тексті створення багатобічного полікультурного сере-
довища. Висвітлюються полікультурні засади розвитку
обдарованої особистості.

**У третьому розділі "Інноваційні технології у ви-
щій школі у контексті креативного підходу"** обґрун-
товується інноваційний потенціал активності всіх уча-
сників освітнього процесу під кутом зору їх інновацій-
ної діяльності. Розглядається процес реалізації іннова-
ційних технологій мистецької освіти в системі форму-
вання креативної особистості майбутнього вчителя по-
чаткової школи, висвітлюються інноваційні технології
формування креативного потенціалу майбутніх еконо-
містів.

У розділі також аналізується проблема взаємозв'яз-
ку художніх інтересів і креативності особистості вчите-
ля образотворчого мистецтва, встановлюється залеж-

ність творчого мислення від аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизації, категоризації.

Обґрунтовується система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів на засадах креативного підходу. Останній розуміється як визначальна детермінанта формування майбутнього фахівця у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Монографія підготовлена колективом викладачів науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" на чолі з керівником школи **О.А. Дубасенюк**. Зокрема, окремі частини монографії підготовлено:

О.Є. Антонова – параграф 1.1.

О.А. Дубасенюк – вступ, висновки, параграфи 1.3, 2.1.

О.В. Вознюк – параграфи 1.2, 1.4.

С.М. Горобець – параграф 3.5.

І.І. Коновальчук – параграф 3.1.

О. О. Красовська – параграф 3.2.

С. В. Лісова – параграф 2.2.

С.М. Овчаров – параграф 2.3.

О. М. Піддубна – параграф 3.4.

С.П. Семенець – параграф 2.4.

Н.Г. Сидорчук – параграф 3.3.

Н. В. Якса – параграф 2.5.

Автори висловлюють надію, що представлена монографія буде корисною широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНОСТІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПОШУКИ

До проблеми формування творчої особистості суспільство зверталось постійно впродовж всієї історії свого розвитку, адже саме у творчій діяльності закладені перспективи соціального прогресу. Сьогодні в умовах докорінної реорганізації всіх галузей життєдіяльності проблема формування творчої особистості набуває особливої актуальності. Створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації і самореалізації його природних задатків визначається одним із стратегічних завдань розвитку всієї системи освіти, адже могутність держави визначається насамперед кількістю висококваліфікованих спеціалістів, що творчо ставляться до своєї справи, здатних своєю працею сприяти успішному розвитку науки, техніки, мистецтва. Тому одним із пріоритетних напрямів реформування вищої освіти в Україні є гуманізація освітньої діяльності, спрямування навчально-виховного процесу на формування творчої особистості майбутнього фахівця, створення умов для розкриття її талантів, духовно-емоційних та розумових здібностей.

У сучасній психології та педагогіці проблема творчих здібностей займає важливе місце, як проблема розвитку особистості (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв,

Я.А. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, В.Н. Дунчев, В.Н. Козленко, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, О.В. Морозов, Д.Б. Богоявленська, Р. Арнхейм, Дж. Гілфорд, Е.П. Торренс, Д. Тейлор, Дж. Рензуллі, С. Мідник, Дж. Фельдхьюзен, Р. Стернберг, Г. Айзенк. А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Творчі здібності розглядаються як творчий продукт (Р. Арнхейм, Д. Тейлор, Р. Стернберг), як окрема здібність (Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, Д.Б. Богоявленська, Е.П. Торренс), як особистісна риса (А. Маслоу, В.М. Дружинін), як творчий процес (Д. Фельдман).

Останнім часом поряд із поняттям "творчі здібності" все частіше використовується поняття "креативність". Аналога в російській та українській мовах цьому слову немає. У буквальному перекладі російською креативність означає "*творческая*"⁷. Як зазначає С.С. Степанов, цей термін набув у вітчизняній психології значного поширення, майже витіснивши словосполучення, що існувало раніше, творчі здібності. Ці поняття на перший погляд здаються синонімічними, що викликає сумніви у доцільності введення іншомовного терміну. Однак креативність правильніше визначати не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як *здатність до творчості*. Отже ці поняття хоча і дуже близькі, проте не ідентичні

Дотепер багато вітчизняних учених не визнають факт існування креативності як автономної, універсальної здібності. Вони вважають, що творчість завжди безпосередньо пов'язана з певним видом діяльності. Тобто, на їхню думку, не можна говорити про творчість взагалі: є художня творчість, наукова творчість, техніч-

на творчість тощо. Однак більшість учених у світі схиляються до того, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна. Навчившись діяти у сфері мистецтва, техніки чи в інших видах діяльності, людина легко може перенести цей досвід у будь-яку іншу сферу. Саме тому здатність до творчості розглядається як відносно автономна, самостійна здібність.

Як зазначає С.С. Степанов⁸, творчі компоненти інтелектуальних процесів привертали увагу багатьох учених упродовж всього розвитку психологічної науки (Альфред Біне, Фредерик Бартлетт, Макс Вертгеймер, Вольфганг Келер, Карл Дункер). Проте в більшості цих робіт фактично не враховувалися індивідуальні відмінності у творчих здібностях, хоча автори і визнавали, що у різних людей ці здібності розвинені неоднаково. Інтерес до індивідуальних відмінностей у творчих здібностях позначився у зв'язку з очевидними досягненнями в галузі тестометричних досліджень інтелекту, а скоріше з не менш очевидними упущеннями в цій сфері.

На початок 60-х рр. XX ст. вже був накопичений масштабний досвід тестування інтелекту, що у свою чергу поставило перед дослідниками нові питання. Зокрема, з'ясувалося, що професійні і життєві успіхи не пов'язані з рівнем інтелекту, що обчислювався за допомогою тестів IQ. Досвід засвідчував, що люди з не дуже високим IQ виявляються здатні на високі досягнення, а багато інших, чий IQ значно вище, нерідко від них відстають. Було висловлено припущення, що у цьому випадку вирішальну роль відіграють деякі інші якості розуму, які не охоплені традиційним тестуванням.

⁷Губенко Елена Леонидовна Диагностика и развитие творческих способностей ребенка средствами изобразительного искусства <http://festival.1september.ru/articles/578042/>

⁸Креативность // Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 328-331.

Оскільки зіставлення успішності вирішення проблемних ситуацій з традиційними тестами інтелекту в більшості випадків продемонструвало відсутність зв'язку між ними, деякі психологи дійшли висновку, що ефективність вирішення проблем залежить не від знань і навичок, вимірюваних тестами інтелекту, а від особливої здатності "використовувати подану в завданнях інформацію різними способами і в швидкому темпі". Таку здатність назвали **креативністю**⁹.

Термін «креативність» у педагогіці та психології набув поширення на заході у 60-ті роки ХХ століття після публікацій робіт Дж. Гілфорда, завдяки яким фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності).

Дж. Гілфорд та його співробітники виділили 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, які характеризують креативність. Серед них: *швидкість* (кількість ідей, що виникають за деяку одиницю часу); *гнучкість* (здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу); *оригінальність мислення* (здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих); *допитливість* (підвищена чутливість до проблем, що не викликають інтересу в інших); *іррелевантність* (логічна незалежність реакцій від стимулів)¹⁰.

Досліджуючи інтелектуальні здібності людини, структуру її інтелекту, Дж. Гілфорд виділив два базові типи мислення: дивергентний і конвергентний. Конвергентне мислення спрямоване на аналіз всіх наявних способів розв'язання задачі, з тим, щоб вибрати з них єдиний правильний. Конвергентне мислення – логічне, послідовне односпрямоване мислення, виявляється в

процесі розв'язання завдань, які мають єдину правильну відповідь. Конвергентне мислення лежить в основі інтелекту. Дивергентне мислення – це мислення, «що йде одночасно у багатьох напрямках», воно спрямоване на те, щоб породити безліч різних варіантів розв'язання задачі. Це альтернативне, алогічне мислення, що виявляється в процесі розв'язання завдань, що припускають існування безлічі правильних відповідей. Дивергентний тип мислення Дж. Гілфорд пов'язав із породженням, продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є «серцевиною», «ядром» творчої обдарованості, креативності.

На перших етапах свого дослідження Дж. Гілфорд включав до структури креативності окрім дивергентного мислення здатність до перетворень, точність вирішення й інші власне інтелектуальні параметри. Тим самим наголос робився на позитивному зв'язку між інтелектом і креативністю. В ході численних подальших експериментів з'ясувалося, що високоінтелектуальні випробовувані можуть не проявляти творчої поведінки при рішенні проблем, однак не буває низькоінтелектуальних креативів.

Пізніше Е. Торренс, спираючись на результати значної кількості емпіричних досліджень, запропонував модель співвідношення креативності й інтелекту: при IQ до 120 балів загальний інтелект і креативність утворюють єдиний чинник, при IQ понад 120 балів креативність втрачає залежність від інтелекту, тобто "немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю"¹¹.

⁹ Креативность // Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 328-331.

¹⁰ Там само.

¹¹ Креативность // Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 328-331.

За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення характеризується такими особливостями:

- легкість і продуктивність – тобто наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості (ідеї, думки, об'єкти тощо);
- гнучкість – здатність швидко переключатися з однієї проблеми на іншу або об'єднувати їх;
- оригінальність – своєрідність мислення, незвичний підхід до проблеми, її нове вирішення;
- точність (відповідність) – стрункість розумових операцій щодо тієї чи іншої проблеми, вибір рішення, адекватного поставленій меті.

Спочатку Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри творчої обдарованості: 1) *оригінальність* – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; 2) *семантичну гнучкість* – здатність виділяти функцію об'єкта і пропонувати його нове застосування; 3) *семантичну спонтанну гнучкість* – спроможність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації; 4) *образну адаптивну гнучкість* – спроможність змінювати форму відображуваного стимулу таким чином, щоб виявити в ньому нові ознаки й можливості для використання,

Згодом Дж. Гілфорд робить висновок, що креативність характеризується шістьма основними параметрами: 1) здатністю до виявлення й формулювання проблем; 2) здатністю до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальністю – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатністю вдосконалювати об'єкт сприй-

¹² Дружинин В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – № 10. – С. 101 – 109.

мання, додаючи певні деталі; 6) здатністю *розв'язувати проблеми* шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій¹³.

До компонентів творчого мислення дослідник та його послідовники віднесли: здатність до аналізу, синтезу, порівняння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичність мислення та здатність знаходити протиріччя, прогнозування можливого розвитку, здатність багатоекранно бачити будь-яку систему або об'єкт в аспекті минулого (теперішнього, майбутнього), будувати алгоритм дій, генерувати нові ідеї і вирішувати їх в образно-графічній формі¹⁴.

Дослідженням проблем продуктивного мислення у західноєвропейській та американській психології займалися Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, П.Е. Торранс, В. Франкл, Е. Фром та інші, у вітчизняній психології цей напрям представлений у працях О. В. Брушлинського, З. І. Калмикової, Б. М. Кедрова, Я. А. Пономарьова, С. Л. Рубінштейна та багатьох інших.

За сучасних умов поняття «креативність» активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В.М. Дружинін, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.Н. Козленко, М.П. Лещенко, О.Н. Лук, А. Маслоу, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.В. Пестухов та ін)¹⁵. Однак, як зазначає Р.О. Павлюк, згадане поняття не можна визнати чітко та однозначно визначеним, не запропоновано єдиного підходу або концепції креативності. Тільки в зарубіжній психології існує близько

¹³ Одарённые дети; [пер. с англ.] / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

¹⁴ Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.

¹⁵ Там само.

сотні визначень досліджуваного поняття, що відображають уявлення дослідників, представлених у межах численних концепцій креативності. Наведемо деякі з них¹⁶.

Концепція креативності Дж. Гілфорда. За основу концепції креативності, як універсальної пізнавальної творчої здібності, вчений запропонував розроблену ним кубовидну модель структури інтелекту і виявлені ним відмінності між конвергентним і дивергентним мисленням. Ця модель містить 120 різних інтелектуальних процесів, які зводяться до 15 чинників: п'ять операцій, чотири види змісту, шість типів продуктів розумової діяльності. Операції: пізнання, пам'ять, дивергентне продуктивне мислення, конвергентне мислення, оцінювання. Саме дивергентне мислення Дж. Гілфорд співвідносив з креативністю¹⁷. Як зазначила Д.Б. Богоявленська, дивергентність виступає епіцентром теорії Дж. Гілфорда, тому з часом багато психологів почали розуміти креативність і дивергентне мислення як синоніми¹⁸.

Аналізуючи концепцію креативності як загальної здібності до творчості Дж. Гілфорда, І.П. Особов¹⁹ зазначає про існування критичних зауважень стосовно підходів ученого до вивчення креативності. Так, Д.Б. Богоявленська наводить вислів президента

¹⁶ <http://www.peih.ru/sposob/116.html>

¹⁷ Guilford J.P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent / J. P. Guilford // Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems. – Los Angeles, 1958.

¹⁸ Богоявленская Д. Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 85 – 96; С. 85.

¹⁹ Особов І.П. Деякі аспекти вивчення креативності. Зарубіжний досвід ХХ століття в оцінці сучасних дослідників // Гуманитарные научные исследования. – Октябрь, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru>

Асоціації американських психологів Р. Стернберга 1997 року, який назвав модель структури інтелекту, створену Дж. Гілфордом, "структурою без фундаменту". Д.Б. Богоявленська відзначає: американські вчені вважали недоліком те, що Дж. Гілфорд зводив креативність до операцій, що виводить особистість із структури креативності²⁰.

Дж. Гілфорд, як і його послідовник Е.П. Торренс, вважаються головними ідеологами "психометричного" підходу у дослідженні креативності. Ними були розроблені тести креативності, а сама процедура дослідження креативності подібна до процедури тестування інтелекту.

Концепція М. Воллаха і Н. Когана. М. Воллах і Н. Коган вважають, що для отримання достовірних даних про креативність необхідно кардинально змінити процедуру дослідження. Вони критикують жорстке лімітування часу, створення атмосфери змагальності та наявність єдиного критерію "правильної відповіді", зазначаючи, що за таких умов усі тести креативності по суті виявляються тестами діагностики IQ.

Численні дослідження засвідчили, що наявність у респондента мотивації досягнень, мотивації змагання чи мотивації соціального схвалення утруднюють прояви творчих здібностей, блокують самоактуалізацію. Враховуючи зазначене, М. Воллах і Н. Коган проводили тестування дітей і підлітків у вигляді гри, при цьому змагання між учасниками зводилося до мінімуму, а експериментатор приймав будь-яку відповідь респондента.

²⁰ Богоявленская Д. Б. Одаренность: теория и практика. Пед.системы. "Одаренные дети" / Д. Б. Богоявленская. – М., 2000. – С. 3 – 20.

Дуже часто з високим рівнем креативності пов'язують слабку пристосовність людини до соціуму. М. Воллах і Н. Коган, вивчаючи зв'язок між креативністю й інтелектом, намагалися перевірити це. Було виявлено чотири групи дітей, які відрізнялися способами адаптації до зовнішніх умов і вирішенням життєвих проблем. Найбільш адаптивними, наголошують дослідники, є діти з високим рівнем інтелекту і креативності. Далі йдуть діти з високим рівнем інтелекту, але з низькою креативністю. Найменш соціально адаптивними виявилися діти з високою креативністю, але при низькому рівні інтелекту. Демонструють непогану адаптацію (принаймні, зовні) діти з низьким рівнем, як інтелекту, так і креативності.

"Теорія інвестування". Теорія, запропонована Р. Стернбергом і Д. Лавертом, є найбільш сучасною. Автори дають своє визначення креативної людини як такої, що вміє займатися невідомими або мало популярними ідеями; всупереч опору середовища, нерозумінню і неприйняттю, наполягає на певних ідеях і "продає їх за високою ціною". Головне, на думку авторів, вірно оцінити потенціал розвитку первинних ідей і можливий попит. Креативність передбачає, з точки зору Р. Стернберга, здатність йти на розумний ризик, готовність долати перешкоди, внутрішню мотивацію, наявність толерантності до невизначеності, готовність протистояти думці оточення. Обов'язковим чинником прояву креативності є наявність творчого середовища.

Теорія креативної особистості А.Г. Маслоу. На переконання А.Г. Маслоу, темпи розвитку історичного процесу останнім часом значно прискорилися і людство переживає особливий історичний момент, зовсім несхожий на попередні. У суспільстві, стверджує дослідник, назріла необхідність у новому типі людини –

креативній особистості, яку б зміни не лякали, а надихали, яка була б здатна до імпровізації, впевнена, мужня, духовно сильна, адаптивна у несподіваній, незнайомій ситуації. Отже, проблема креативності, на думку А.Г. Маслоу – це перш за все проблема креативної особистості (а не продуктів креативної діяльності, креативної поведінки та ін.). Автор глибоко переконаний, що креативність може проявлятися у всьому, що робить людина: в її сприйнятті, установках, поведінці. Саме тому вона не може не впливати на контрактивну, когнітивну та емоційну сферу людини.

Креативність, за висновками вченого, є етапом натхненної творчості, процесом деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми. Автор вважає, що концепція креативності та концепція здорової, самоактуалізуючої особистості наближуються одна до одної. Навчання творчості, чи, точніше, навчання через творчість, може бути надзвичайно корисним не стільки для підготовки людей до оволодіння творчими професіями чи до виробництва продуктів мистецтва, скільки для створення доброї, гарної, хорошої людини²¹.

Підхід В.М. Дружиніна і Н.В. Хазратової. Авторів об'єднує думка, що критерієм креативності може стати наявність усвідомленості, яка сприймається оточенням. Смисловий критерій, на відміну від частотного, дозволяє розмежовувати продуктивні (творчі) і непродуктивні (девіантні) прояви людської активності. В.М. Дружинін підкреслює, що смисловий критерій дозволяє при тестуванні розділити поведінкові прояви опитуваного при тестуванні на відтворюючі (стерео-

²¹Поклад І.М. Креативність у концепції А.Г. Маслоу // Новый акрополь. Культурная ассоциация : [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ru/study/conference/?thesis=4960>

типні), оригінальні (творчі) і неусвідомлені. Оригінальні відповіді людина дає, виділяючи одні властивості предметів й ігноруючи інші. Виділення неочевидних, прихованих ознак змінює смислову ієрархію їх значущості, і предмет постає у новому світлі, що й породжує ефект несподіванки, оригінальності. Проте, оригінальними є ті асоціації, які не занадто віддалені від очевидних ознак. Таким чином, оригінальні відповіді займають проміжне положення між відтворюючими (стереотипними) і неосмисленими відповідями. Саме оригінальні відповіді є ознакою креативності. Проте, на думку В.М. Дружиніна, сучасні тести креативності швидше дозволяють виявити креативну особистість, однак не дозволяють точно визначити не креативну людину. Причину він вбачає в тому, що прояв креативності є спонтанним і не залежить від зовнішньої і внутрішньої регуляції²².

Не зважаючи на те, що дослідження креативності активно ведуться вже декілька десятиліть, накопичені дані, на думку С. С. Степанова, не стільки прояснюють, скільки заплутують розуміння цього явища. Так, ще сорок років тому було запропоновано більше 60 визначень креативності, сьогодні ж їх вже неможливо порахувати. При цьому деякі дослідники іронічно зазначають, що "процес розуміння того, що таке креативність, сам вимагає креативної дії"²³.

І. П. Особовим²⁴ було здійснено ґрунтовне вивчення підходів до визначення креативності в роботах за-

²² <http://www.peih.ru/sposob/116.html>

²³ Креативность // Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 328-331.

²⁴ Особов І.П. Деякі аспекти вивчення креативності. Зарубіжний досвід ХХ століття в оцінці сучасних дослідників // Гуманитарные научные исследования. – Октябрь, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru>

рубіжних психологів минулого століття. Так, він зазначає, що Дж. Рензулі²⁵ розглядає креативність як особливості *поведінки* особи, які виражені в оригінальних засобах виробництва продукту, досягненнях вирішення проблеми, в нових підходах до проблеми з різних точок зору. С. Медник²⁶ визначає креативність як *процес* переконструювання елементів у нових комбінаціях, які відповідають вимогам корисності і деяким спеціальним вимогам. Ф. Баррон²⁷ розглядає креативність як *здатність* привносити щось нове в досвід; М. Воллах²⁸ – *здатність* породжувати оригінальні ідеї в умовах рішення або постановки нових проблем, С. Тейлор²⁹ – *сукупність* різних *здібностей*, кожна з яких може бути представлена певною мірою, виділивши при цьому 52 критерії обдарованості.

О.В. Морозов, аналізуючи наведені варіанти визначення поняття "креативність", відзначає, що їх об'єднує думка про те, що креативна особистість володіє певною *сукупністю різноманітних здібностей до творчості*. При цьому він спирається на думку Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної, яка виокремлює такі ознаки креативності:

- відкритість досвіду, чутливість до нових проблем;

²⁵ Renzulli J. S. The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented/Wethersfield, Conn.: Creative Loaming Press, 1977.

²⁶ Mednick S. A. The associative basis of the creative process / S. A. Mednick // PsiholRev. – N.Y., 1962. – Vol. 6.

²⁷ Barron F. Creative person and creative process / F. Barron. – Ibid., 1976. – Vol. 10. – № 3. – P. 165 – 169.

²⁸ Wollach M. A. A new look at the creativity – intelligence distinction / M. A. Wollach, N. A. Kogan // Journal of Personality. 1965. – № 33. – P. 348 – 369.

²⁹ Taylor C. W. Various Approaches to and Definitions of Creativity//The Nature of Creativity/ Sternberg R.J. (Ed.). – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 99 – 124.

- широта категоризації, віддаленість асоціацій, широта асоціативного ряду;
- швидкість мислення, здатність переходити достатньо швидко від однієї категорії до іншої, від одного способу рішення до іншого;
- оригінальність мислення, самостійність, незвичність, дотепність рішення³⁰.

Водночас, на думку дослідників обдарованості, зокрема Е.П. Торранса, **креативність** (від лат. creatio – створення) – творчі здібності індивіда, що входять до структури *обдарованості* в якості *незалежного чинника* і характеризуються здатністю продукувати принципово нові незвичайні ідеї, відрізнятися у мисленні від звичних схем, розв'язувати проблемні ситуації незвичними способами³¹. На думку Е.П. Торранса, креативність означає здатність «копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, поринати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє»³². Вона передбачає підвищену чутливість до визначення нових проблем, до дефіциту або протиріч знань, дій з визначення цих проблем, до пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, до перевірки і зміни гіпотез, до формулювання результату вирішення³³.

³⁰Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов А. В. – М., 2004. – 445 с.: С. 27-28.

³¹Губенко Елена Леонидовна Диагностика и развитие творческих способностей ребенка средствами изобразительного искусства <http://festival.1september.ru/articles/578042/>

³²Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одарённости // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С. 24-29; С. 26.

³³Stain B.S. Memory and Creativity // Handbook of Creativity. – Ed. of J.A. Glover and other. – Plenum Press, N.Y. and London. 1988.

Для Е.П. Торранса³⁴ креативність – це здібність до загостреного сприйняття недоліків у знаннях, елементів, яких бракує, дисгармонії. Він запропонував модель креативності, яка містить у собі три чинники: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність. Критерієм творчості, на його переконання, є не якість результату, а характеристики й процеси, що активізують творчу продуктивність³⁵.

Розроблена Е.П. Торрансом концепція обдарованості складається з тріади: творчих здібностей, умінь, мотивації. Творчість, у його розумінні, – це природний процес, породжуваний сильною потребою людини в знятті напруження, що виникає в ситуації незавершеності чи невизначеності. Такий підхід до розуміння креативності дозволяє визначити її і як *здібність до творчості*, і як *умову*, що полегшує і стимулює творчий процес, забезпечує оцінку його продуктів³⁶.

З іншої точки зору креативність являє собою *здатність до розумових перетворень і творчості*³⁷. Креативність охоплює минулі, супутні і наступні характеристики процесу, в результаті якого людина або група людей створює щось таке, чого не існувало раніше. Таке розуміння креативності характеризується надзвичайно широким діапазоном позицій:

- творення нового за ситуації, коли проблема викликає домінанту, що відбиває минулий досвід;

³⁴Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity. – Buffalo N.Y. : Creative Education Foundation, 1979.

³⁵Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов А. В. – М., 2004. – 445 с.; С. 25.

³⁶Філософія та історія креативної освіти : [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://yrok.at.ua/publ/filosofija_ta_istorija_kreativnoji_ოსვiti/8-1-0-388.

³⁷Словарь // Консультация психолога. - [Електронний ресурс] режим доступу : <http://psihotesti.ru/gloss/tag/kreativnost/>

- вихід за межі вже наявних знань;
- взаємодія, що веде до розвитку.

У психології виділяють два основні напрями вивчення креативності: а) за результатами (продуктами), їх кількістю, якістю і значущістю; б) креативність розглядається як здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення.

Креативність визначається і як «*творчі можливості людини*, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому або її окремі сторони»³⁸. Вона може проявлятися у самих різноманітних сферах – не лише в галузі мистецтва. А найголовніше – вона допомагає при вирішенні життєвих проблем³⁹. При цьому на побутовому рівні креативність проявляється як *кмітливість* – здатність досягати мети, знаходити вихід із ситуації, яка уявляється безвихідною, використовуючи обстановку, предмети і обставини незвичайним чином. У більш широкому розумінні – це нетривіальне і дотепне вирішення проблеми, як правило, мізерними і неспеціалізованими інструментами або ресурсами (якщо потреба матеріальна). У нематеріальній сфері характеризується сміливим, нестандартним, так би мовити нешаблонним підходом до вирішення проблеми⁴⁰.

А. В. Сильверсан та Н. С. Аболіна розглядають творчі здібності (творчіскість) як *складне психологічне утворення*, що поєднує в собі багатовимірну і багаторі-

³⁸Терещук А. Креативність як невід’ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4254>.

³⁹Губенко Елена Леонидовна Диагностика и развитие творческих способностей ребенка средствами изобразительного искусства <http://festival.1september.ru/articles/578042/>

⁴⁰<http://ru.wikipedia.org/wiki/Креативность>.

вневу структуру різних властивостей особистості: мотивації, самооцінки і рівня домагань, культурно-морального розвитку, толерантності та ін.⁴¹

О.Л. Яковлева розуміє креативність як *особистісну характеристику*, однак, не як певний набір особистісних рис, а як реалізацію людиною власної індивідуальності. Людська індивідуальність неповторювана й унікальна, тому реалізація індивідуальності це і є творчий акт (внесення до світу нового, раніше не існуючого). Характеристики креативності, з її точки зору, не предметні (у значенні наявності продукту матеріального чи ідеального), а процесуальні, оскільки креативність розглядається як процес виявлення власної індивідуальності. Основними процесуальними характеристиками креативності автор називає наступні:

- а) розгортання креативності у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- б) спрямованість на іншу людину.

Ці характеристики логічно витікають з погляду на креативність як на реалізацію власної індивідуальності, оскільки людська індивідуальність проявляється у процесі міжособистісного спілкування (прямого чи опосередкованого) і завжди певною мірою є пред'явленням своєї індивідуальності іншій людині⁴².

Аналіз проблеми креативності дозволив О.А. Кисельовій зробити такі висновки:

1) відсутність сталих критеріїв оцінки "творчого" (більшість підходів беруть за критерій створення нового продукту; однак існують концепції щодо реалізації людиною власної індивідуальності, за якої створення

⁴¹ Сильверсан А. В., Аболина Н. С. Методика психодиагностики уровня творче скости http://psyjournals.ru/exp_collection/issue/34788_full.shtml

⁴²Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника <http://www.hr-portal.ru/article/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti-shkolnika>

певного продукту виявляється зовсім необов'язковим);

2) природа феномену "креативність" немає єдиного пояснення (максимальне вираження інтелектуальних здібностей, визнання самостійної творчої здатності, явище особливого типу особистості);

3) існують різні підходи до розгляду творчих здібностей як природжених (характеристиці, що не змінюється) і як такої, що змінюється (при цьому розвиток креативності здійснюється різними способами);

4) відсутні поняття, що однозначно інтерпретуються⁴³.

У свою чергу О.В. Морозов, підсумовуючи різноманіття підходів до розуміння креативності в традиційній психології і педагогіці, зазначає, що креативність розглянуто як *особистісну категорію*. На його думку, суперечки стосувалися уточнення її трактування як дивергентного мислення, або як інтелектуальної активності, або як інтегрованої якості особистості⁴⁴. У цілісній людській особистості креативність, її рівень, структура й особливості тісно взаємопов'язані з іншими аспектами людської індивідуальності – специфікою пізнавальних процесів і особистісних рис. Виявлення характеру цих взаємозв'язків висувається як один з перспективних наукових напрямів, практично важливих при вирішенні психолого-педагогічних ситуацій у процесі формування людини як цивілізованої особистості.

Отже, не зважаючи на усю різноманітність визначень креативності (як здатності породжувати оригінальні ідеї; відмовлятися від стереотипних способів мис-

лення; здібності до постановки гіпотез; до породження нових комбінацій тощо) її сумарна характеристика полягає в тому, що креативність – це *здатність створювати щось нове, оригінальне*⁴⁵.

Видатний російський психолог В.М. Дружинін, розглядаючи загальні підходи до проблеми творчих здібностей, виокремлює три основних. Один з них (А. Адлер, А. Маслоу, Р. Кеттелл, Г. Олпорт) полягає в запереченні існування творчих здібностей: інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою творчої активності; головну роль у творчості відіграють мотивація, цінності, особистісні риси (когнітивна обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях). Інші психологи (зокрема Г. Айзенк) вважають, що високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей, і навпаки. Позиція Дж. Гілфорда і Е.П. Торранса полягає в твердженні, що творча здібність (креативність) є самостійною здібністю, незалежною від інтелекту, хоча між рівнем інтелекту і рівнем креативності наявна незначна кореляція⁴⁶.

Вивчення проблеми креативності продовжується. Ученими виокремлено два основні напрями: 1) дослідження загальнопсихологічної і концептуальної спрямованості; 2) експериментально-емпіричні дослідження, орієнтовані на виявлення й опис особистісних характеристик і здібностей до творчості⁴⁷.

⁴⁵Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника <http://www.hr-portal.ru/article/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti-shkolnika>

⁴⁶Особов І.П. Деякі аспекти вивчення креативності. Зарубіжний досвід ХХ століття в оцінці сучасних дослідників // Гуманитарные научные исследования. – Октябрь, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru>

⁴⁷Особов І.П. Деякі аспекти вивчення креативності. Зарубіжний досвід ХХ століття в оцінці сучасних дослідників // Гуманитарные научные исследования. – Октябрь, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru>

⁴³Киселева Е.А. Развитие творческих способностей в онтогенезе <http://barvinochok.com.ua/index.php/uk/dance/195-2009-12-15-17-57-28>

⁴⁴Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов А. В. – М., 2004. – 445 с.; С. 69.

Оцінюючи креативність сучасні психологи слідом за Дж. Гілфордом виділяють зазвичай чотири критерії. *Продуктивність, або швидкість*, – здатність до продукування максимально великого числа ідей. Цей показник не є специфічним для творчості, однак чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору з них найбільш оригінальних. *Гнучкість* – здатність легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого класу, часто дуже далеких за змістом один від одного.

Протилежну якість називають інертністю мислення. *Оригінальність* – один з основних показників креативності. Це здатність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних. Інший показник креативності позначається терміном «розробленість». Творці можуть бути умовно поділені на дві великі групи: одні вміють краще продукувати оригінальні ідеї, інші – детально, творчо розробляти існуючі. Запропоновані варіанти творчої діяльності фахівцями не ранжуються, вважається, що це просто різні способи реалізації творчої особистості⁴⁸.

Д. Перкінс запропонував модель параметрів і характеристик креативності, яку назвав моделлю шести-кінечних сніжинок (*Six-trait Snowflake Model of Creativity*)⁴⁹. Основними елементами креативності цей психолог вважає:

➤ наявність сильного внутрішнього спонування, обов'язку перед власними принципами: творець схильний до ускладнення, реорганізації, асиметрії; він одержує насолоду, кидаючи виклик хаосу і пробиваю-

чись до розв'язку і синтезу;

➤ здатність виходити за межі при вирішенні проблем: так, наприклад, учені вважають «гарними» лише питання, які дають цікаві, несподівані відповіді, що дозволяє побачити проблему з іншого боку, отримати креативне рішення чи зробити відкриття;

➤ ментальну мобільність, що надає творчим особистостям можливість знаходити нові перспективи при вирішенні традиційних чи нестандартних проблем: такі особистості схильні думати і міркувати «всупереч»; міркуючи метафорично і за аналогією, вони зрештою приходять до припущень, що призводять до вирішення;

➤ готовність ризикувати і помилятися: творчі особистості здатні навчатися на власних помилках; «працюючи» на межі можливостей, там, де великий ризик помилки, креативно обдаровані люди з більшою імовірністю видають нові креативні результати;

➤ прийняття сторонніх точок зору: креативні особистості схильні не тільки критично розглядати й аналізувати власні ідеї чи пропозиції, але також адекватно сприймають чужу думку чи критику, вони об'єктивні, що означає вихід за межі свого «Я», пошук і врахування порад компетентних колег, перевірку своїх ідей;

➤ внутрішню мотивацію: творці занурюються у процес діяльності за власним бажанням, не заради зовнішніх матеріальних стимулів, їхню роботу каталізує насолода, задоволення і користь від роботи⁵⁰.

А. Тейлор у книзі «*Природа творчого процесу*» виокремлює п'ять рівнів здібностей до творчості, відзначаючи, що перші три рівні можуть бути досягнуті

⁴⁸Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одарённости // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С. 24-29; С. 26.

⁴⁹Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.; С. 119-120.

⁵⁰Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.

кожним за умов відповідної мотивації і завзятості. Останні два рівні досягають окремі особистості. Вони характерні для особистостей, здатних переживати почуття натхнення чи для особливо обдарованих від природи – геніїв⁵¹.

1. *Рівень примітивної і/чи інтуїтивної експресії.* Творчість на цьому рівні являє собою безпосереднє і найпростіше вираження почуттів, емоцій і думок, зазвичай властиве дітям і підліткам, що не займаються спеціально і постійно мистецтвом. Це наївне і примітивне мистецтво (творчість), однак наповнене почуттями і переживаннями. Процес і результати такого "наївного" творчого процесу призначені в основному для власного задоволення.

2. *Академічний і науково-технічний рівень.* Люди, які знаходяться на цьому рівні креативності, володіють широкими знаннями в різних галузях, засвоїли методики і прийоми створення нового знання у різній формі, набули достатнього досвіду й вміння для реалізації своїх задумів та ідей, використовуючи широке коло методів і прийомів. У цьому випадку досконале володіння своїми знаннями, ремеслом й інструментом поєднується з творчою енергією.

3. *Винахідницький рівень.* Для людини-творця відкрита можливість експериментувати у межах своїх знань чи діяльності (ремесла), експлуатувати різні способи використання відомих інструментів, предметів, підходів. При цьому творці-винахідники використовують стандартні прийоми, загальновідомі факти, стійкі навички лише як опору, вихідну точку для вироблення нових ідей. Для цього рівня характерне руйнування повсякденних правил, вихід за межі академічних тра-

дицій.

4. *Рівень інновацій.* У цьому випадку артисти, письменники, музиканти, винахідники і мислителі можуть бути ще більш оригінальними. Вони руйнують всі кордони і пропонують методи, ідеї, знання, які якісно відрізняються від стандартних. Уявлення попереднього рівня зберігаються лише на рівні субструктури, підсвідомого мислення, що керує цими креативними зусиллями.

5. *Рівень геніальності.* Характерний для поодиноких індивідуальностей, ідеї і відкриття яких у мистецтві і науці загалом не можуть тлумачитися чи бути представленими у вигляді комбінації ідей, що виникли на попередніх рівнях творчості. Геній знаходиться такому рівні інтелектуального і творчого розвитку, який неможна пояснити і досягнути за допомогою свідомих зусиль. Він унікальний за своєю природою, і від природи.

Відтак, як зазначає Р.О.Павлюк, різні автори визначають здатність до творчості по-різному, однак загальним у різних підходах є те, що здатність до творчості – це найвищий прояв активності людини, який ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Вона може проявлятися у будь-якій сфері людської діяльності. Творчість сприяє розвитку спостережливості, легкості комбінування інформації, готовності до вольового напруження, чутливості до виявлення проблем. Критерієм творчості при цьому є не якість результату, а характеристики та процеси, які активізують творчу продуктивність – саме це називається креативністю (Е. Фром)⁵².

⁵¹ Там само.

⁵²Сидорчук Т.А. Система творческих заданий как средство креативности на начальном этапе становления личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 21 с.; с. 2.

Дослідники проблеми креативності зазначають, що поняття творчої особистості можна трактувати двома шляхами. Відповідно до першого, креативність певною мірою властива кожній людині. Вона так само невід'ємна від людини як здатність мислити, розмовляти, відчувати. Більше того, реалізація творчого потенціалу, незалежно від його масштабів, робить людину психічно повноцінною. Позбавити людину такої можливості – означає викликати в неї невротичний стан⁵³.

Погляд на креативність як універсальну рису особистості людини, передбачає визначення розуміння творчості. Творчість розуміється як процес створення чогось нового, при чому процес не запрограмований, непередбачуваний і раптовий. До уваги не береться цінність результату творчого акту і його новизна для великої групи людей, для суспільства або для людства. Головне, щоб результат був новим і значущим для самого «творця». Самостійне, оригінальне вирішення учнем задачі, котра вже має відповідь, може вважатися творчим актом, а його самого вже варто оцінювати як творчу особистість.

Згідно другого трактування, не кожному особистістю варто вважати творчою особистістю або творцем. Подібна позиція пов'язана з іншим розумінням природи творчості. Тут крім незапрограмованого процесу створення нового, береться до уваги цінність нового результату. Він повинен бути загальнозначущим, хоча його масштаб може бути різним. Важливою рисою творця є сильна і стійка потреба у творчості. Творча особистість не може жити без творчості, вона вбачає у ній

⁵³Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.

головну мету й основний зміст свого життя⁵⁴.

У цілому творчі особистості характеризуються тим, що вони:

- здатні виявляти безліч дивних властивостей у різних предметах, постійно задають питання, мають широку сферу інтересів у різних галузях, часто збирають колекції незвичайних речей;
- легко генерують велику кількість ідей, варіантів вирішення задач, знаходять для вирішення незвичайні, нестандартні, найчастіше навіть унікальні прийоми і методи;
- можуть бути нестримані у вираженні своєї думки, радикальні, вперті, надзвичайно завзяті, особливо при відстоюванні своєї думки;
- схильні до ризикованих дій, навіть до пригод, полюбляють отримувати нові несподівані і раніше не відомі враження;
- цікавляться різними інтелектуальними іграми, легко занурюються у фантазії, мрії, роздуми, занурюються у свою уяву; говорять: «Цікаво, а що було б, якщо...», чи «Що буде, якщо ми змінимо...»; маніпулюють ідеями, легко їх видозмінюють, адаптуючи до інших умов, модифікуючи свої оригінальні чи чужі думки;
- демонструють живий, гострий гумор, бачать смішне у тих предметах і ситуаціях, що іншим не здаються смішними: їхній гумор може навіть видаватися надто ексцентричним;
- схильні до нестандартної поведінки, більш готові до ірраціональних учинків; не соромляться демонструвати всі протиріччя своєї натури;
- надзвичайно емоційні і чуттєві, схильні до

⁵⁴Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.

проведення самостійних естетичних дослідів (у живописі, літературі, музиці);

➤ допускають безладдя, хаос у своєму оточенні чи ситуаціях, не цікавляться деталями, які вважають не важливими; виявляють себе як нонконформісти, вважаються егоїстами, індивідуалістами; їх неможливо віднести до «сірої маси», не замислюючись у разі необхідності протиставляють себе більшості;

➤ будь-які категоричні твердження не визнають без власної перевірки, піддають усе загально-визнане критичному перегляду, однак, як правило, конструктивно; сміливість розуму дозволяє їм слідувати своїй інтуїції⁵⁵.

Серед особистісних якостей креативних людей, описаних, наприклад, Е.П. Торрансом (84 якості), зустрічаються й протилежні. З одного боку, це прагнення до домінування, сміливість у захисті своїх ідей, потреба в соціальних контактах і соціальній активності, товариськість і популярність і т.ін. З іншого боку, боязливість, сором'язливість, любов до самотності, непопулярність і відчуженість. Проаналізувавши різні підходи, Е.П. Торранс вказав на загальну соціально-психологічну рису креативів – відсутність конформності, яка виражається в самостійності групи⁵⁶.

Таким чином, слідом за І.В. Гріненко, доцільно констатувати, що в сучасній психології й педагогіці не існує єдиної структури або моделі креативності, проте в усіх моделях акцентується увага на важливості особистісних рис. Наголошується, що провідну роль у креати-

вності відіграє *мотивація* (Т. Амабайл, Д. Треффінджер, К. Урбан); необхідною умовою створення позитивного емоційного фону є *середовище*, в якому панує креативний клімат (Д. Треффінджер); продукт креативного процесу повинен відрізнятися *оригінальністю, свідомістю, виразністю й економією* (П. Джексон, А. Кестлер, С. Мессик); креативні досягнення неможливі без специфічних знань з проблеми креативності (Т. Амабайл) і володіння методами й прийомами генерування й аналізу ідей (Д. Треффінджер, К. Урбан)⁵⁷.

У свій час Дж. Гілфорд у своїй вступній промові на пост президента Асоціації американських психологів висунув дві проблеми креативності, що піддаються вивченню: “Як ми можемо відкрити креативні обіцянки в наших дітях і молоді?” і “Як ми можемо сприяти розвитку креативних особистостей?” Дослідники продемонстрували пряму залежність креативності від умов соціалізації, аж до рівня навчальних закладів, в яких різні люди здобувають освіту. Іншими словами, є школи консервативні, що формують виконавців, – творчі особистості в них не уживаються, відторгаються ними. І є школи творчі, які в буквальному розумінні слова навчають мислити креативно. Ще В.О. Сухомлинський підкреслював, що тільки творчий учитель здатен запалити в учнях жагу пізнання, тому кожному педагогові необхідно розвивати креативність, що є головним показником його професійної компетентності. Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною, і має об'єктивний і суб'єктивний, характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові

⁵⁵Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.; С. 111-112.

⁵⁶Терещук А. Креативність як невід'ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4254>

⁵⁷Гріненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гріненко І. В. – Тернопіль, 2008. – 192 с.; С. 46.

навчальні технології, форми, методи навчання і виховання, зростання педагогічної майстерності вчителя.

1.2. ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТТЄВОГО ПОЛЯ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує, що творчість, обдарованість, інтелект є ключовими категоріями сучасної психолого-педагогічної науки, спрямованої на пошук фундаментальних основ освіти та виховання. Це, у свою чергу, зумовлює поглиблення дослідження проблем творчості, обдарованості та інтелектуального розвитку молодих людей, що знаходить втілення у вивченні феномену творчості, психологічних основ та структури обдарованості й інтелекту (у закордонних джерелах – Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс та ін. у вітчизняних джерелах – О. Є. Антонова, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Б. Д. Шадріков та ін.).

Відтак, особливо важливим постає вивчення категоріально-поняттєвого поля креативної освіти у контексті дослідження творчості, обдарованості та креативності, а також побудова інноваційних технологій виявлення, навчання і підтримки розвитку обдарованої молоді.

1. Визначення творчості, креативності та обдарованості. Аналіз проблеми обдарованості дозволяє констатувати, що обдарованість людини – її наріжна психологічна якість – щільно пов'язана з такими аспектами, як творчість, креативність, інтелект (інтелектуальний розвиток) людини. Цей висновок впливає з узагальнених нами показників творчості й креативності ⁵⁸.

⁵⁸ Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101–106.; Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 376 с. – С. 15–71, с.91–170

1. Істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є суттєвим для процесу творчості, характеризуються мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найбільш чутливі до потреби допомогти іншим, коли творчість та альтруїзм позитивно взаємодіють. При цьому творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості. Відтак, у творчих людей значно розвинене почуття справедливості, присутня жива реакція на правду, справедливість, гармонію, природу. Розвинене почуття гармонічної організації суспільного та природного оточення. Висока відданість справі, прагнення все довести до досконалості. Автономна система цінностей, встановлення високих вимог до себе на інших людей. Не схильність до конформізму, заглибленість у філософські проблеми.

2. Творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного мислення та розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”.

3. Творчість, що постає однією із цілей розвитку особистості, є цілісним утворенням, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини.

4. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірнос-

ті, нададдитивності, коли окремих таланти людини складається із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

5. Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоімовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття – здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, “сутінкової”, багатозначної логіки сприйняття світу. Здатність тримати у полі уваги одночасно декілька явищ та сприймати зв'язки, стосунки, відношення між явищами. Різнобічні, багатогранні інтереси та спонтанність поведінки, спрямованість на справи, які часто не мають практичної значущості. Висока здатність сприйняття смислових невизначеностей, відкритість до парадоксів

6. Творчість передбачає інтеграцію активного та пасивного підходів до освоєння світу. З одного боку, творчість є правопівкульова діяльність головного мозку людини, характерною рисою якої є синтетичне, цілісне сприйняття дійсності. З іншого – для творчості як процесу побудови нових смислів необхідне множинно-аналітичне середовище, яке сприймається на рівні лівої півкулі головного мозку людини, що багате на множинність понять та концептуальних схем. Творчість саме й передбачає сполучення “правого” та “лівого” принципів життєдіяльності людини, коли єдине і множинне зливаються, коли людина, що характеризується правопівкульовим прагненням до єдності, здатна оперувати лівопівкульовими атомарними категоріями, з'єднуючи їх та створюючи нові унікальні смисли.

7. Здатність рефлексувати, уявляти та передбачати наслідки людських дій, підвищена вразливість (людина, сприйняття якої випереджує її операціональні можливості, знаходиться у стані стресу).

8. Розвиток почуття гумору, здатності до відстороненості, дистанціювання від наявної ситуації, вміння подивитись на себе з іншої точки зору, вміння перейматися почуттями інших (емпатійні вміння). Критичне ставлення до своїх досягнень, адекватна самооцінка.

9. Інтелектуальні здібності, висока здатність до навчання, психомоторні здібності, творче мислення, винахідливість, висока пошукова активність, тобто спрямованість на вирішення оригінальних проблем, на пізнання нового. Висока здатність до актів художнього самовираження, багатий світ фантастичних, уявних побудов. Поєднання емоційності та багатої вербальної активності. Певні екстрасенсорні здібності, глибоке реагування на невербальні стосунки.

10. Можна диференціювати окремі, часто достатньо суперечливі, характеристики емоційної сфери творчих особистостей: підвищену чутливість (Р. Кеттел), імпульсивність (Ф. Баррон), високий енергетичний рівень, підвищену сприйнятливність (К. Текекс), неповторне поєднання деяких акцентуйованих рис особистості (Л.Б.Єрмолаєва-Томіна), відхилення від шаблону у поведінці, впертість (У.В.Кала), емоційну забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність (В.О.Моляко), емоційну сензитивність та лабільність, високий рівень емоційної збудливості (В. М. Козленко). Зазначена підвищена емоційність, відповідно до інформаційної теорії емоцій П. К. Сімонова (відповідно до якої емоції – це результат дефіциту актуальної інформації, а остання відображає міру неви-

значеності), означає потреба творчих особистостей в інформації, тобто відкритість до невизначеності.

11. Творчість та креативність людини виявляє тісний зв'язок з обдарованістю, однією з наріжних особливостей якої є здатність до творчих актів, коли розвиток творчої особистості має спрямовуватися на якості, що притаманні обдарованим особистостям.

12. Формування здатності до творчості як вищої самодостатньої, самостимулюючої та самостійної цінності, що впливає з пошукової активності (інстинктивно характерної для всіх живих істот) приводить до того, що творча людина, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоцінну сутність, звільняється від "принципу корисності" та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного носія творчості, як вищу самодостатню цінність.

Загалом, фундаментальні дослідження Термена (1959), що довели стабільність показників інтелекту за шкалою Станфорд-Біне, привели до того, що впродовж багатьох років високий інтелект, встановлений за допомогою відповідних тестів, служив робочим визначенням обдарованості і, відповідно, творчості.

Відтак можна говорити **про тісний феноменологічний зв'язок між такими характеристиками людини, як творчість, обдарованість і інтелект** (еволюційні особливості цього зв'язку можна проілюструвати за допомогою японського прислів'я: "у 5 років дитина – геній, у десять – талановита істота, у 20 років – звичайна людина").

Для того, щоб виявити генетичний зв'язок між категоріями, які розглядаються, доцільно залучити **фундаментальні методологічні підходи** до дослідження феномену обдарованості, що дозволяє дійти висновку: таке дослідження має реалізовуватися як на рівні зага-

льнонаукової, філософської методології (де застосовується всезагальні концептуальні основи дослідження людини і світу), так і на рівні конкретно наукової методології (де знаходять втілення конкретні аспекти й механізми розвитку людини у контексті досліджуваних категорій – обдарованість, інтелект, творчість, навчальна діяльність). Відтак, наше дослідження буде проходити від *всезагального до особливого, а від нього – до одиничного*.

На рівні філософської методології (на рівні всезагального) доцільно залучити *універсальну парадигму розвитку* як всезагальну схему розвитку будь-яких феноменів нашого світу. Цей розвиток, що виявляє *діалектичну схему будь-якої зміни*, можна уявити у вигляді *універсальної філософської моделі*, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*, "Я" і не-"Я"). Ця діалектична схема реалізується як процес зміни трьох станів:

стан злиття суб'єкта та об'єкта (*теза*) → стан диференціації суб'єкта та об'єкта (*антитеза*) → новий стан злиття суб'єкта та об'єкта (*синтез*)⁵⁹.

Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ на рівні примітивних соціумів являють собою єдине психічне ціле, а суб'єкт і об'єкт постають єдиним неподільним комплексом.

На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії в епоху нового часу виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація.

Третій етап пов'язаний з процесом злиття об'єкта

⁵⁹ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, з якою вони впливають один на одного. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними.

Отже, третій етап еволюції освіти характеризується побудовою освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, розвитком міждисциплінарного синтезу і появою інтегративних дослідницьких напрямів: акмеології, педагогічної антропології, а раніше – педології (як синтезу наук про людину: на I Міжнародному конгресі педологів – Брюссель, 1911 рік – педологія була проголошена біосоціальною наукою, що спирається на філософію, педагогіку, історію, психологію і фізіологію; перед педологією, як писав Л. С. Виготський, відкрилися блискучі перспективи; ентузіасти нового руху дивилися на педологію як на дисципліну, котра у найближчому майбутньому має стати домінуючою наукою), сугестопедії (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальної педагогіки

(інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічної синергетики (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екології та хронобіології (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення).

У специфічному вигляді універсальна парадигма розвитку (яка виявляє тріадну схему розвитку: **теза – антитеза – синтез**) на рівні **загальнонаукової методології** реалізується у сфері **півкульової асиметрії**, оскільки півкулі головного мозку людини (які постають найбільш евристичним аналітичним засобом розв'язання задач нашого дослідження) можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані багато аспектів людської істоти.

Слід зазначити, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення й освоєння світу є емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світобаченням, що формує багатозначний лінгвістичний і мотиваційно-смісловий контексти віддзеркалення дійсності, "пробуджує" такі форми суспільної свідомості, як мистецтво і релігія.

Лівопівкульова стратегія, навпаки, є абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, що формує однозначний лінгвістичний і мотиваційно-смісловий контексти віддзеркалення навколишнього світу і що актуалізує науку і філософію⁶⁰. При цьому в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово ні-

⁶⁰ Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

велюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті, перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу, який, як засвідчують енцефалографічні дослідження, виявляється у **медитативному стані**, коли півкулі функціонально узгоджуються.

Д. Б. Ельконін показав, що через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операційно-технічної сфер особистості, коли за діяльністю по орієнтації у системі відношень (що можна співвіднести з правопівкульовою психікою) слідує діяльність, в якій спостерігається орієнтація у способах використання предметів (лівопівкульова психіка).

Розглянута еволюційна парадигма універсальна, оскільки вона відображає загальне правило руху як форми буття матерії, що реалізується як процес зміни станів дискретності і континуальності в розвитку тих або інших предметів і явищ. Таким чином, можна дійти висновку, що розвиток людини відбувається від чуттєво-емоційної до раціональної-інтелектуальної, а від неї – до медитативної форми осягнення і освоєння світу.

У цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту: в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – *коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років)*

півкуль. Зазначимо, що часовий проміжок цих коливань відповідає циклу існування одного покоління. Такі цикли вдалося простежити (на кількісному рівні) безпосередньо на матеріалі соціально-психологічного клімату суспільства, а також за допомогою аналізу тих сфер, які піддаються впливу цього процесу – стилів архітектури, музики, моди та ін.

Як свідчить нова холістично-синергетична парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, що впливають з природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються".

Внаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воедино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота. При цьому важливим є те, що нахил у напрямку емоцій (права півкуля), чи абстрактно-логічного міркування (ліва півкуля) спотворює Істину, яка, як вважає С.Б.Церетелі, *"є єдністю протилежностей"* ⁶¹.

Суттєво, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до над свідомого ⁶². Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають

одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини ⁶³. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом вже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають унаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це що виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну ⁶⁴.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується у процесі розвитку учня: людина розвивається від стану *обдарованості*, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові *інтелектуальні* (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт

⁶¹ Церетелі С. Б. Диалектическая логика. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

⁶² Станиславский К. С. Собрание соч. в 8-ми томах, т. 1. – М., 1954–1961. – С. 298; Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с. – С. 73.

⁶³ Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

⁶⁴ Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для **творчого** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

На рівні **конкретно-наукової методології** можна розв'язати ще одну важливу наукову проблему, пов'язану із наявністю наявності в різних науках, зокрема у креативній педагогіці, парних синонімічних категорій. Залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє розв'язати цю проблему через *адаптація синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"*: так, можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи актуалізованою, реалізується як *талант*, що, у даному випадку, є *реалізованою обдарованістю*.

Подібним же чином *творчість* як *процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність* (що постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв'язку з ним розглянемо **головні категорії креативної педагогіки**. Так, феномен людської обдарованості вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладено в людині як потенційна якість, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Відтак, залучаючи дві фундаментальні категорії – актуально-дійсне і потенційно-можливе – можна уточнити багато синонімічних наукових категорій:

Таблиця 1
Адаптація деяких синонімічних наукових категорій креативної педагогіки до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"

	ПОТЕНЦІЙНО-МОЖЛИВЕ	АКТУАЛЬНО-ДІЙСНЕ
Синонімічні категорії	Обдарованість	Талант
	Розум	Інтелект
	Креативність	Творчість

Подібним же чином можна диференціювати такі категорії, як *розвиток* (потенційне) та *формування* (актуальне), *новацію* та *інновацію* й ін.

Зазначена таблиця демонструє дихотомію та певну суперечність між **актуально-дійсним** (сьогоденням) і **потенційно-можливим** (минулим та майбутнім, уявним), котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле. У зв'язку з цим можна говорити про незримую присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

У логіці як науці про вивідне знання суперечність між актуальним і потенційним простежується на основі протистояння між логікою доказу і логікою визначення, а також між актуальною класичною чіткою однозначною логікою (у якій реалізується закон виключного третього) і неklasичними багатозначними нечіткими (тризначними, ймовірнісними, модальними і ін.) логіками, а також між процесом логічного доведення (який реалізується гру аналітичного розгортання думки) і його результатом (який виражається у синтетичній думці). Так, Л. Вітгенштейн стверджував, що в логіці процес і результат еквівалентні, коли доказ є лише механічним засобом полегшити розпізнавання

тавтології там, де вона ускладнена⁶⁵. Міркування К.Гемпеля підтверджують цю думку: "Оскільки всі математичні докази спираються лише на логічні висновки з певних постулатів, то можна сказати, що математична теорема, така як теорема Піфагора в геометрії, не стверджує нічого, що є об'єктивно чи теоретично новим порівняно з постулатами, з яких вона виведена, хоча її зміст може бути психологічно новим у тому розумінні, що ми не підозрювали того, що він приховано містився в постулатах". Е.Мах про геометричні докази писав так: "Старанно усуваючи з нашого уявлення все, що потрапило сюди як додаток до конструкції, а не через силогізм, ми не найдемо в нашому уявленні нічого, крім одного початкового положення"⁶⁶.

Таким чином, у ланцюгу логічного доведення його мета міститься на початку у прихованому вигляді.

Подібним же чином можна говорити про парадокс мети у **фізиці**: м'ячик, що котиться з гори, наперед "знає" кінцеву мету, куди він прибуде, оскільки він обирає оптимальний шлях за лінією найменшого опору. Виходить, що мета руху м'яча, що визначає траєкторію його руху, наперед присутня на початку руху в потенційно-віртуальному стані.

У **психології** існують безліч подібних прикладів (що знаходять втілення в таких явищах, як випереджальне віддзеркалення, симультанне впізнавання, прекогніція та ін.), наприклад в психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли

⁶⁵ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Изд. Ин. лит., 1958 / Л. Витгенштейн. – 134 с. – С. 83.

⁶⁶ Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 185-187.

майбутній об'єкт не мов би наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. Так само багато домашніх тварин (собаки, кішки) наперед знають про наближення до будинку свого господаря.

Так, у одному з експериментів, студентам показали список слів, а потім попросили пригадати слова з нього. Потім, вони друкували *відібрані випадковим чином* слова з того ж списку. *Дивним чином, студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія вплинула на їх здібність до запам'ятовування.* Цей експеримент, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology*, був підданий ретельній перевірці і виявився адекватним заявленим висновкам.

У **релятивістській**, зокрема в **квантовій фізиці**, іноді говорять про *хвилі майбутнього*, які проникають в сьогодення з майбутнього, про ймовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою, оскільки вельми проблематично визначити місцезнаходження наприклад електрона, коли говорять про "електронні хмари". Тому в неklasичній релятивістській фізиці вірогідність поряд з актуальністю розуміється як фундаментальна характеристика реальності.

У теоретичній біології з імовірнісними моделями ми зустрічаємося тоді, коли говоримо про явище преформації в процесі морфогенезу живих форм, про те, що зовнішній простір може потенційно нести в собі чинники, що формують живі організми (*формувальна причинність* Р. Шелдрейка⁶⁷).

⁶⁷ Sheldrake R. The Evolutionary Mind: conversations on science, imagination & spirit, Rhinebeck, NY: Monkfish Book Pub. Co., 2005.

Розглянемо більш докладно **потенційно-можливу природу креативності**, яка в філософських та соціологічних дослідженнях Г. С. Батіщева, В. П. Іванова, Б. М. Кедрова, П. Ф. Кравчука, А. Г. Спіркіна та ін. розглядається у контексті створення особистістю якісно нових, унікальних матеріальних і духовних цінностей, коли творчість особистості характеризується як процесуальна категорія, а креативність – як властивість особистості, котра виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, семантичними “стрибками”, конфігураціями дій або методів та ін. Креативна особистість розуміється як особистість, що має внутрішні передумови (особистісні новоутворення, нейрофізіологічні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність ⁶⁸.

Загалом, креативність (від лат. creature – творення) – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації ⁶⁹, у той час як творчість – це психічний процес, діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. При цьому творчість як культурно-історичний феномен реалізується як особистісна і процесуальна сутність, що передбачає наявність у суб'єкта певних здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю,

⁶⁸ Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг.ред. О.М.Пехоти. - К.: А.С.К., 2001. - 256 с.

⁶⁹ Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. - Х.: Прапор, 2005. - 640 с. - С. 225.

унікальністю ⁷⁰.

Відтак, творчість і креативність, співвідносні і можуть розглядатися як синонімічні. Однак ці поняття мають як схожість, так і відмінності: якщо творчість розуміється як процес, що має певну специфіку і призводить до створення нового, то креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини ⁷¹, тому для позначення сфери “суб'єктно-значущої новизни” (яка реалізується у площині суб'єктно-особистісного аспекту творчості) вважається за доцільне використувати поняття “креативність”, що у західній традиції пов'язується в більшості випадків із “виробництвом” ідей, нових і значущих саме для суб'єкта.

Л. Б. Єрмолаєва-Томіна виділяє таку головну відмінність: творчість реалізується в одному виді діяльності, у той час як креативність – особистісна характеристика, що проявляється головним чином у тому, що людина вкладає творче начало в усі дивидіяльності.

Відтак, креативність – це творчі здібності, а показниками креативності можна виділити: розвиток фантазії, уяви, здатність до генерації ідей; синтетичні здібності; оригінальність та ефективну організацію мислення; сприйнятливості до проблем і суперечностей, відкритість до інновацій; розвинуту інтуїцію, високий ступінь використання підсвідомості; розвинуте асоціативне мислення та його метафоричність, прагнення до знаходження нових смислів, емпатія, альтруїзм, парадоксальність, цілісність і об'ємність сприйняття, оригінальність, гнучкість та асоціативність мислення, здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'

⁷⁰ Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. - Х.: Прапор, 2005. - 640 с. - С. - С. 520.

⁷¹ Пузеп Л. Психологические механизмы развития креативности личности: Дис.... канд психол. наук / 19.00.01. - Омск, 2006. - 182 с. - С. 26.

ективних оцінок, легкість генерування ідей, здатність до прогнозування ⁷².

2. Діагностика творчості та обдарованості.

Таким чином, прийнявши до уваги зазначене вище, універсальний комплекс діагностики обдарованості (який постає одночасно й критеріями обдарованості, а також фіксує генетичну траєкторію розвитку особистості дитини, коли обдарованість переважно виявляється у молодшому та середньому шкільному віці, інтелект – у середньому та старшому шкільному віці, а творчість у студентському віці) має містити такий інструментарій:

Обдарованість (права півкуля мозку): 1) дослідження міжчуттєвої асоціативності (синестезії) на основі дослідження репрезентативних систем людського організму (тобто афективно-перцептивну сенситивність); 2) дослідження емпатійності; 3) дослідження рівня альтруїстичності; 4) дослідження здатності до художнього освоєння дійсності, образного мислення.

Інтелект (ліва півкуля мозку): 1) дослідження інтелектуальних ресурсів мислення людини, здатності до абстрактно-логічного мислення.

Творчість (півкульовий синтез): 1) дослідження здатності до творчого, багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного мислення; 2) дослідження здатності до гіпостезування (висування гіпотез); 3) дослідження індексу півкульової асиметрії; 4) дослідження здатності до непрагматичної ціннісно-світоглядної орієнтації.

3. Формування творчих якостей учнівської та студентської моделі.

⁷² Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1997. – 392 с.

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану **актуалізаційну педагогіку**, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (О. В.Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є.О.Голубева, В.О.Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В.О. Моляко, М. М. Подьяков, В. М.Русалов, Б.М.Теплов та ін. Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

Про актуалізаційну сутність обдарованості можна говорити також і тому, що, як зазначає Н. М. Гнатко, "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цільових, мотиваційних особливостей обдарованих індивідумів, становлять *мотиваційно-особистісний* інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний*, або креативний, інтегрований компонент обдарованості" ⁷³.

⁷³ Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) **формувальної педагогіки**, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про **біфуркаційну педагогіку**, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, котра оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, що здійснювався у примітивний співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з "методом вибуху" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабо граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диволічильника – людини, що може знаходитися на вкрай

низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельніков володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва "*Проблеми розвитку психіки*" [с. 414-415]. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своїй матері.

Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етногра-

фа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не було б таким блискучим.

Це говорить не тільки про важливість потенційних ресурсів людської психіки (які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі), але й про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

Наведені вище і багато інших подібних дивних феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму й одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холистичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазна-

чених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної освітніх парадигм.

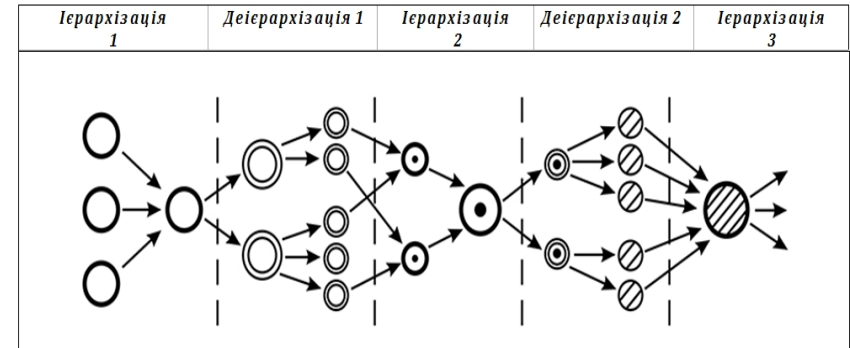


Рис. 1. Синергетичне розуміння чергування процесів ієрархізації та деієрархізації у розвитку соціоприродних систем

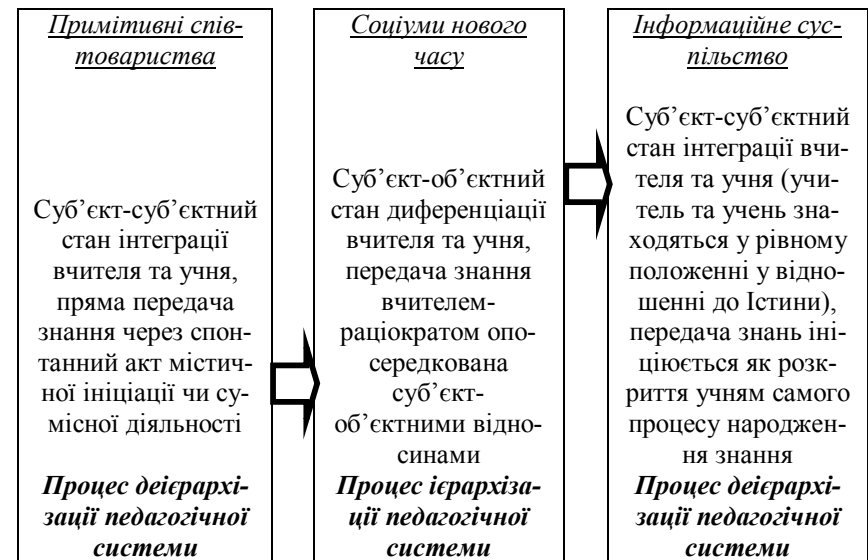


Рис. 2. Розвиток світової освіти як суспільного інституту

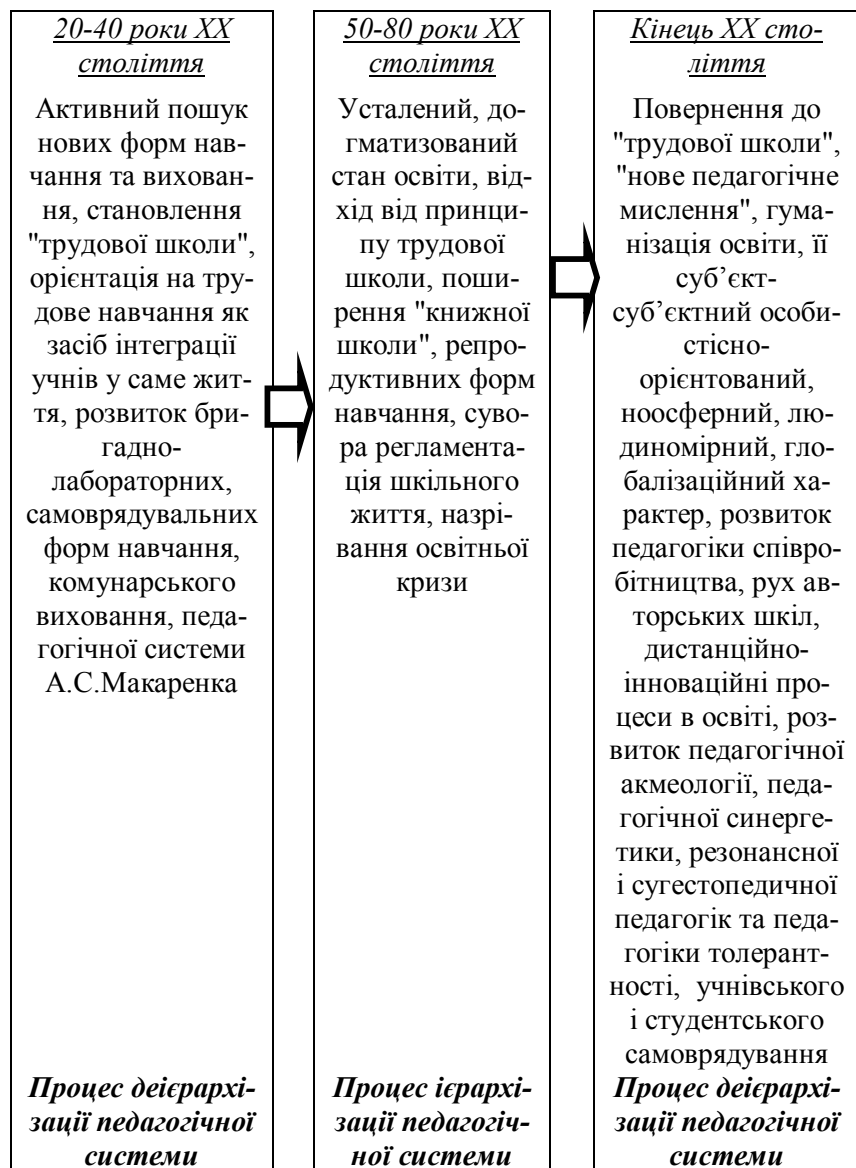


Рис. 3. Розвиток вітчизняної освіти (радянський та пострадянський періоди)

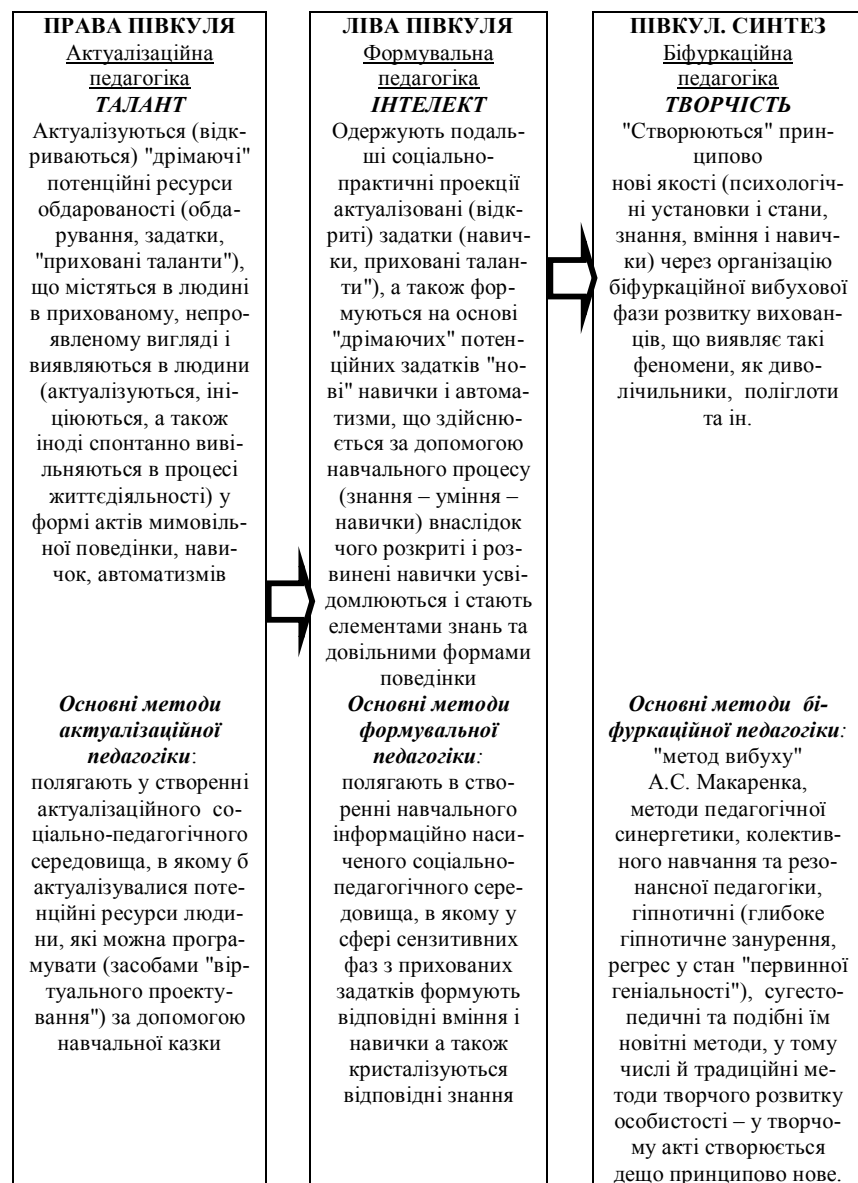


Рис. 4. Розвиток трьох педагогик

Відтак, ми провели міждисциплінарне узагальнення у галузі креативної педагогіки та побудували модель розвитку освітньої сфери. Особливо зазначимо, що наші висновки знімають парадокс традиційної формувальної педагогіки, що отримав назву **парадоксу розвитку** (виникнення), котрий полягає в тому, що якщо щось нове (нові якості, знання, вміння та навички) виникає зі старого, то воно вже повинно міститися, утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є "радикально" новим у повному сенсі цього слова. У К. Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього.

Парадокс розвитку виражає філософську ідею телеологічного парадоксу, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку зникає різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим.

Ми бачимо, що принципово нове створюється тільки у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дещо такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як акт "божественного творіння", як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невідзначеності в момент переходу зі старого стану в новий. Суттєво, що нині хаос як явище розглядається синергетикою (спрямованою на міждисциплінарний синтез) як наукова реальність, що у контексті психолого-

педагогічних досліджень може поставати джерелом нового, своєрідною умовою творчості.

Повторимо, що такий процес розвитку людини постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазначених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної освітніх парадигм.

Узагальнення зазначеного вище з позиції універсальної діалектичної (синергетичної) парадигми розвитку дозволяє дійти висновку про наявність трьох **етапів освітнього маршруту людини**, які за фрактально-голограмним принципом на основі концентрованих кіл мають повторюватися у площині кожного етапу:

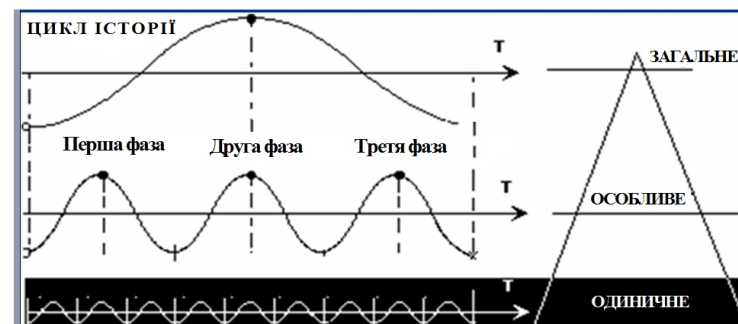


Рис. 5. Ілюстрація фрактально-голограмного принципу побудови соціальних процесів

На першому етапі (охоплює дошкільний та шкільний вік – **права півкуля – перехід до лівої півкулі**) реалізується глибинно-фундаментальне навчання та виховання учнів через реалізацію цілісного синтетичного знання, у якому його світоглядно-сенсові та практично-прикладні аспекти постають у єдності. Однак, цей процес, у свою чергу, реалізує три локальні етапи: в дошкільному та молодшому шкільному віці розвиток людини реалізується через казково-міфологічне знання, у середньому шкільному віці – предметно-профільного знання, а у старшому шкільному віці – інтегрованого знання (через інтегровані курси, що мають міждисциплінарний характер).

На другому етапі (охоплює зрілий вік людини – **ліва півкуля**) отримання першої вищої освіти реалізується профільна підготовка, яка виявляє три локальні етапи: на першому локальному етапі, тобто на початку профільної підготовки продовжується використання інтегрованого знання через інтегровані курси, що дозволяє дійти рівня системного узагальнення інформації у вигляді фундаментального знання, що повною мірою виявляє міждисциплінарний ресурс. На другому локальному етапі реалізується профільно-технологічна підготовка. На третьому локальному етапі досягається інтеграція профільних знань та вмінь, тобто тут інтегруються профільно-технологічні напрями на ґрунті міждисциплінарних зв'язків коли встановлюються фундаментальні принципи технологій, що дозволяє досягти рівня синтезу людської практики ("сума технологій", за Ст. Лемом).

На третьому етапі (охоплює пізній зрілий та похилий вік людини – **півкульовий синтез**) реалізується інтеграційно-сенсовірна освіта людини, яка готує її входження у вічність і яка виявляє три локальних етапи. На першому локальному етапі повною мірою кристалізується сенсовірно-світоглядне знання людини, на другому локальному етапі реалізується практико-технологічний аспект цього знання через формування вмінь та навичок входження у вічність на рівні медитативно-оздоровчих практик. На третьому ло-

кальному етапі здійснюється завершальний освітній період людини – вона входить у вічне життя та врешті-решт повністю реалізує освітню функцію навчання впродовж життя (див.: табл. 2).

Таблиця 2

Етапи розвитку людини у контексті освітнього маршруту

ПЕДАГОГІКИ, ЯКІ СУПРОВОДЖУЮТЬ ЛЮДИНУ НА ЕТАПАХ РОЗВИТКУ	ЦІЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ	ГЛОБАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ	ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ	ВІК ЛЮДИНИ
Актуалізаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка	Обдарованість	ТЕЗА Релігійно-міфологічний етап	Етап казково-міфологічного знання	Дошкільний вік
			Етап предметно-профільного знання	Середній шкільний вік
			Етап інтегрованого знання	Старший шкільний вік
Формувальна суб'єкт-об'єктна педагогіка	Інтелект	АНТИТЕЗА Етап профільної освіти	Етап фундаментального знання	Старший шкільний вік – початок зрілого віку
			Профільно-технологічний етап	Зрілий вік
			Етап інтеграції профільних знань та умінь	Пізній зрілий вік
Біфуркаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка	Творчість	СИНТЕЗ Духовно-сенсовірний етап	Сенсовірно-світоглядний етап	Пізній зрілий вік – початок похилого віку
			Практично-технологічний етап входження у вічність	Похилий вік
			Етап входження у вічне життя	Пізній похилий вік

Зазначена періодизація у цілому збігається із логікою періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленої Я. Коменським у рамках цілісної системи освіти, що забезпечує учнів тими методами виховання і навчання, які адекватні їх віковому розвитку. У періодизацію входять:

- 1) період зародження, детермінований вірогідним світом;
- 2) період раннього дитинства, обумовлений об'разним світом;
- 3) період отрочтва, що задається світом ангелів;
- 4) період юності, обумовлений природним світом;
- 5) період ранньої зрілості, детермінований трудовим світом;
- 6) період зрілості, що задається етичним світом;
- 7) період старості, обумовлений духовним світом;
- 8) період підготовки до смерті, детермінований вічним світом ⁷⁴.

Відтак, ми виявили певну закономірність еталонного розвитку людини у контексті освітнього маршруту із залученням головних категорій креативної педагогіки. Зазначене потребує подальших ґрунтовних теоретичних та практичних досліджень.

⁷⁴ Коменский. Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т. 2. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

1.3. НАУКОВІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Актуальність проблеми. Сучасні соціокультурні зміни у суспільстві насамперед потребують підвищення якості підготовки фахівців, компетентних, здатних творчо мислити. За цих умов до особистості вчителя, його педагогічної діяльності ставляться нові вимоги. Актуальність дослідження проблеми розвитку креативності майбутніх учителів також визначається її соціальною і практичною значимістю, про що свідчать роботи відомих науковців (І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. В. Кічук, Л. В. Кондрашова, А. К. Маркова, С. О. Сисоєва, М. М. Солдатенко, В. О. Сластьонін, Д. В. Чернілевський та ін.). Нині творча особистість стає затребуваною у суспільстві у всіх сферах діяльності. Постійні зміни, що відбуваються у житті, вимагають від людини якостей, які дозволяють творчо і продуктивно підходити до будь-яких змін та інновацій. Саме креативна особистість здатна адекватно і гнучко вирішувати нагальні проблеми, активно сприймати оточуючий світ, проявляти пошукову активність, виробляти самостійні відповідальні рішення.

Відтак, розвиток сучасної педагогіки характеризується підвищеною увагою до творчого потенціалу людини, створенням освітнього середовища, що сприяє її саморозвитку. Існуюча в системі вищої освіти гостра потреба у підготовці інтелектуальних, ініціативних, творчих фахівців супроводжується зростаючою незадоволеністю освітнім процесом, в якому не приділяється належної уваги проявленню і розвитку креативності як загальної здатності до творчості. Зрозуміло, що ефективність майбутньої професійної діяльності студента

залежить не тільки від набутих у вузі знань та вмінь, але й від уміння творчо їх застосовувати.

Важливість вивчення проблеми креативного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, на думку Т. Е. Стародубцевої, зумовлена низкою протиріч між: усвідомленою у суспільстві необхідністю виховання творчої особистості і недостатньою розробленістю педагогічних засад розвитку креативності; затребуваністю сучасною школою творчого вчителя і відсутністю орієнтації вищої освіти на формування креативної особистості. Таким чином проблема дослідження полягає у подоланні об'єктивно існуючого протиріччя між репродуктивним вузькопрофесійним характером системи навчання, що склалася й актуальною потребою суспільства у формуванні креативної особистості вчителя ⁷⁵.

Учитель нової генерації має не тільки набути високий рівень професійної компетентності, але й бути зорієнтованим на розвиток школяра як особистості, суб'єкта власного життя. В останні роки значно актуалізувалася проблема креативної особистості. Про це свідчать роботи зарубіжних і вітчизняних учених. Терміном "creatio" (лат.) позначають процес і продукт творення чогось нового; його суб'єкт та обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють. Під поняттям "креатив" розуміється творча людина, схильна до нестандартних способів розв'язання завдань, здатна до оригінальних і нестереотипних дій, відкриттю нового, створення унікальних продуктів ⁷⁶. Ряд науковців тлумачать "креативність"

⁷⁵ Стародубцева Т. Е. Психолого-педагогические условия развития креативности у будущих учителей музыки : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Стародубцева Татьяна Евгеньевна. – Воронеж, 2001. – 174 с.

⁷⁶ Педагогика: Большая современная энциклопедия /Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. Слово", 2005. – 720 с. – С. 266.

як поняття синонімічне "творчості". Психологи розуміють креативність як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативного індивіда зазвичай відрізняє підвищена чутливість до всього складного, незвичайного, відкритість до нового досвіду, вміння вбачати проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим, самостійність поглядів та оцінок, непідлеглість стереотипам, відкритість до нових ідей, а також здатність дивувати і захоплюватись ⁷⁷.

Суттєвим постає обґрунтування теоретико-методологічних засад застосування креативного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Серед науковців існують різні точки зору на проблему креативності, креативної особистості. Так, на думку Я.А. Пономарьова, сутність креативності як психологічної властивості зводиться до інтелектуальної активності і чутливості, до побічних продуктів власної діяльності. Творча людина бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча – бачить лише результати щодо досягнення мети, проходячи повз новизни.

В.О. Сластьонін, аналізуючи проблему педагогічної діяльності як творчого процесу, підкреслює, що ні загальний рівень культури вчителя, ні його ерудиція, ні любов до дітей не є показниками, на підставі яких його можна віднести до числа творчо працюючих. Безумовним показником творчого підходу є здатність педагога

⁷⁷ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред.. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 432.

модифікувати, комбінувати, аранжувати власну діяльність у нестандартному ключі ⁷⁸.

З погляду С.О.Сисоевої, сутність педагогічної творчості вчителя полягає у взаємозв'язку педагога й учня, педагогічного й учнівського колективів, який здійснюється в спільній творчій діяльності, що спрямована на розвиток творчої індивідуальності кожного її суб'єкта. При цьому найвища результативність педагогічної творчості, за сприятливих умов педагогічної праці, виявляється в позитивній динаміці сформованості учня та зростанні рівня творчої педагогічної діяльності самого вчителя ⁷⁹. Науковець виділяє наступні ознаки педагогічної творчості вчителя: суб'єктами взаємодії є особистість дитини та особистість учителя, які перебувають у постійному розвитку; співтворчий характер суб'єктів педагогічного процесу; можливість постійної суб'єктивної новизни й оригінальності процесу та результату; обмеженість творчої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу часом; вплив на педагогічну творчість учителя багатьох чинників, які важко передбачити ⁸⁰.

Н.В. Кічук, дослідниця проблеми творчої особистості вчителя, до значимих чинників стимулювання творчих можливостей майбутніх учителів, відносить наступні: гуманізація взаємовідносин у педагогічній системі "вузівський викладач – студент", форми активного навчання у вищій школі, формування професійно-

⁷⁸ Сластенин В.А., Перевалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Сластенин, С.Г. Перевалов // Педагогическое образование и наука – 2005. – № 1 – С.25-34.

⁷⁹ Сисоева С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О.Сисоева // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.161-172.

⁸⁰ Там само. – С. 168.

пізнавальної самостійності студентів у процесі навчально-науково-дослідницької діяльності, особистісно орієнтоване спілкування майбутнього вчителя і шкільних педагогів у період навчально-виховної практики, організація професійного самовиховання ⁸¹.

Зарубіжні вчені Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, узагальнюючи проведені дослідження у галузі креативності, дійшли таких висновків:

➤ креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів, що дозволяє усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації;

➤ створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації;

➤ особливості творчого процесу, продукту та особистості характеризуються такими ознаками як оригінальність, валідність, адекватність задачі і придатність – естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент;

➤ креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві,

⁸¹ Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Н.В. Кічук. – Київ, 1993. – 31 с. – С. 20.

новий підхід до вирішення соціальних проблем тощо.

Дж. Гілфорд і П. Торренс розглядають креативність як здатність до творчого (дивергентного) мислення, Ф. Баррон визначає креативність як внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії. С. Меднік підкреслює, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем. Отже, більшість дослідників дійшли думки, що творчий процес – це форма діяльності в проблемному пошуку, свідомо та цілеспрямована спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, Х. Гарднер, Х. Грубер, С. Девіс, Д. Перкінс).

З іншого боку, існує точка зору, згідно з якою творчі продукти є результатом випадкових змін стадій креативного процесу (Д. Фелдман, П. Ленглі, Р. Джонс, С. Тейлор). У контексті синергетичного підходу креативний процес є спробою прорватися за допомогою самоорганізації крізь наявний хаос (Ф. Баррон, Д. Фелдман, Х. Гарднер, П. Торранс, Р. Візберг). П. Ленглі і Р. Джонс приписують важливу роль несвідомим елементам у контексті активації пам'яті, яка відповідає творчому натхненню і робить доступною ту інформацію, яка свіdomo не використовується.

Зазначимо, що нині серед наукових підходів виділився як самостійний – креативний підхід до дослідження особливостей педагогічної діяльності. На думку Л.В. Кондрашової, під креативним підходом розуміється методологічна спрямованість навчального процесу на розвиток потреби до новизни, нестандартне розв'язання навчальних задач у студентів, що дозволяє шляхом активізації креативних здібностей забезпечувати стимулювання як засвоєння навчальної інформації, так і її відтворення. Визначений підхід забезпечує

гармонізацію педагогічного впливу й активних дій студентів у навчанні, способів вирішення пізнавальних задач, креативних здібностей студентів і разом з тим набуття досвіду⁸².

Креативна спрямованість освітнього процесу сприяє розвитку орієнтації особистості в системі професійних та моральних цінностей, вибору професійного сенсу студентами, вихованню у майбутніх учителів самостійності, активності та ініціативи.

Ми підтримуємо позицію Л.В. Кондрашової, яка вважає, що креативний підхід до організації освітнього процесу переорієнтує його з предметно-змістового аспекту на особистість майбутнього спеціаліста і проявляється: у формуванні навчальних цілей у вигляді мислительних задач; ціннісно-сислової інтерпретації навчальної діяльності; у нестандартних способах і діях по задоволенню потреби у новизні і творчості; у створенні авторських програм, проектів, конкурсних творчих робіт⁸³.

Стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі передбачає: усвідомлення майбутніми вчителями власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до рівня креативних; задоволення потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем; установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціала

⁸² Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы / Л.В. Кондрашова // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи: матер. V міжнарод. наук.-практ. конф. – Хмельницький, ХНУ, 2009. – С. 101-105.

⁸³ Там само. – С. 104.

лу особистості майбутнього фахівця.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя має свої особливості і передбачає подвійні цілі: по-перше, необхідно розвинути творчі здібності студентів і стимулювати їх творчий пошук засобами навчальної, позанавчальної, науково-дослідної та самостійної роботи; по-друге, необхідно озброїти майбутніх педагогів прийомами, методами, технологіями стимулювання та розвитку творчого потенціалу школярів у процесі навчальної та позакласної роботи. При цьому слід урахувувати думку В.О. Моляко, який вважає, що творчість школярів – це діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, бо вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язуванням різноманітних задач у навчально-виховному процесі. Цінність для учнів вбачається не стільки у результаті творчої діяльності, скільки у самому процесі творчості. Учений виділяє творчі рівні розв'язання задач:

1) педагог розробляє задум, учні матеріалізують задум;

2) учні самостійно розробляють задум розв'язання завдання;

3) учні самостійно формулюють умову завдання, розробляють задум його розв'язання;

4) учні самостійно формулюють проблему, умови завдання та розробляють задум його розв'язання ⁸⁴.

Проте, як свідчать дослідження, високі показники креативності у дітей не гарантують їх творчі досягнення у майбутньому, а лише збільшують імовірність їх

⁸⁴ Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред.. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 899.

появи за наявності високої мотивації до творчості і оволодіння необхідними творчими вміннями ⁸⁵.

Відтак, розвиток креативності передбачає оволодіння майбутніми педагогами прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто необхідним педагогічним інструментарієм. Спочатку студенти оволодівають відповідними прийомами творчості і застосовують їх у практичній діяльності; далі вони оволодівають засобами творчості, і пізніше з набуттям досвіду – певними стратегіями творчої діяльності: системами професійно орієнтованих задач й особистісно зумовлених дій, комбінаторних дій, аналогів на різних етапах розв'язання творчого завдання.

Концепція формування і розвитку креативного мислення у майбутніх учителів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, на основі креативного підходу, передбачає реалізацію наступних етапів:

➤ підвищення статусу педагогічної професії у сучасному суспільстві, ролі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у загальній системі освіти, надання системоутворювальної спрямованості навчально-виховному процесу у ВНЗ;

➤ підвищення рівня методологічної освіти – формування у студентів методологічної складової педагогічного мислення, що забезпечує перехід від переважно індуктивного (шкільного) стилю мислення до переважно дедуктивного і абдуктивного (вузівського);

⁸⁵ Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

➤ подальше інтегрування усіх психолого-педагогічних дисциплін в єдину цілісну систему наукового знання про основи професійної майстерності вчителя – розвиток у майбутніх педагогів методологічної культури, ерудиції, здатності до творчого пошуку, гуманних рис особистості;

➤ переорієнтація методик викладання психолого-педагогічних та методичних дисциплін з репродуктивно-адаптивних знань на їх творче вироблення і реалізацію;

➤ розвиток креативності майбутніх педагогів у процесі навчально-науково-дослідницької та самостійної діяльності.

На основі проведеного дослідження виділимо психолого-педагогічні умови, що сприяють упровадженню креативного підходу у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, орієнтації їх на творчий пошук. Це творча взаємодія викладачів та студентів у навчальному процесі при вирішенні професійно орієнтованих навчальних проблем; актуалізація розвивального потенціалу психолого-педагогічних дисциплін; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення творчого, психологічно комфортного середовища у навчальному закладі; залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності (створення наукових проектів, робіт, наукових публікацій); співпраця з викладачами-науковцями у межах науково-педагогічної школи **"Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів"**, яка діє в університеті впродовж 25 років; залучення майбутніх учителів до процесу самооцінки особистісних та професійних досягнень.

Отже, креативний підхід передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв'язання розви-

вальних задач. Під час дослідження нами була розроблена типологія та технологія розв'язання професійно орієнтованих задач та створено відповідний навчальний посібник⁸⁶. Це дає можливість перетворити навчальний процес у механізм трансляції професійних цінностей, моральних принципів. У "проблемному" навчальному просторі створюється креативне середовище, яке формує у майбутніх учителів уміння проектувати траєкторію та перспективу власного професійного зростання, саморозвитку духовного, морального, інтелектуального й емоційного потенціалу власної особистості.

Формуванню креативної особистості педагога у навчальному процесі сприяло: застосування нетрадиційних форм, методів, інноваційних технологій, тренінгів, розв'язання професійно орієнтованих задач, мікро-викладання, ділові ігри "Вчитель, на якого чекають", виконання дослідницьких проектів, конкурси, творчі майстерні, дискусії про проблеми сучасної школи тощо. Зокрема, на заняттях обговорюють педагогічні ситуації незавершеності або відкритості на відміну від стереотипних; студентів заохочували до різноманітних запитань стосовно майбутньої професії; стимулювання відповідальності і незалежності. Останнє забезпечує включення студентів у професійні ситуації, в яких вони активно діють, приймають рішення, несуть відповідальність за їх наслідки. Майбутні педагоги моделюють педагогічні ситуації, що сприяє усвідомленню ними професійної перспективи. Тим самим створюються умови для професійного саморозвитку, самоствер-

⁸⁶ Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк /. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. 2010. – 272 с.

дження і самовираження особистості майбутнього спеціаліста.

Також стимулюють розвиток творчого мислення студентів: самостійні розробки, спостереження, узагальнення; посилення уваги з боку викладачів до студентів; діалогічні форми та методи взаємодії суб'єктів освіти; активне включення майбутніх педагогів у самостійну та науково-дослідницьку діяльність (написання курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських робіт, участь у наукових конференціях, наукові публікації тощо).

У результаті проведеного дослідження відбулося збагачення ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх учителів, глибоке усвідомлення сутності педагогічної професії, збагачення професійними знаннями, розвинулись педагогічні здібності та вміння застосовувати набуті знання у різноманітних видах професійної діяльності. Останнє проявилось в умінні формулювати навчально-виховні розвивальні цілі, проектувати бажаний результат, відбирати систему й послідовність дій щодо включення учнів в активну пізнавальну діяльність, у творчий пошук. Майбутні вчителі прагнули під час педагогічної практики: надати навчальному матеріалу творчу спрямованість, наблизити матеріал, що пред'являється учням, до їх потреб та інтересів; краще пізнати особистість учня, його індивідуальні, емпатійні, мотиваційно-вольові особливості. Методи навчання, які застосовували студенти, урізноманітнювалися і набули творчої спрямованості. У процесі професійної підготовки майбутні педагоги переконалися у важливості застосування креативного підходу у навчальній діяльності. При цьому увага акцентується на діяльнісно-операційному, регуляційно-комунікатив-

ному і поведінковому компонентах професійної діяльності.

Досвід навчання майбутніх учителів у контексті креативного підходу певним аспектам і способам креативної поведінки, моделювання творчих дій демонструє істотне зростання креативності як відкритість новому, чутливості до проблем, висока потреба у творчості. Таким чином, на основі аналізу наукових праць у досліджуваній сфері та практичного досвіду щодо розвитку креативності майбутніх учителів робимо висновок: креативність педагога має розглядатися як функція цілісної особистості, що зумовлена відповідними психолого-педагогічними умовами та високим рівнем сформованості її професійних та особистісних якостей.

1.4. ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ЛОГІКО-ЕВРИСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Наука як форма суспільної свідомості складається із двох відносно протилежних видів наук – формалізованих (точних) та неформалізованих (гуманітарних), границя між котрими достатньо умовна, оскільки навіть повністю формалізовані науки (математика, логіка) використовують неформалізовані (описові) елементи (наприклад, образи, метафори), у той час як неформалізовані науки (наприклад, література) можуть застосовувати методи математичної статистики.

Однак, у неформалізованих науках, як правило, не спостерігається значного поширення методів логіко-математичного доведення, що отримали потужний розвиток у точних науках, наприклад у математиці, яка, базуючись на певних аксіоматичних началах, використовує формальні оператори – формули, завдяки яким формалізованим чином, не залучаючи реальні наукові факти (кристалізовані внаслідок певних експериментів), може отримувати нові наукові результати, коли наукові відкриття немов би знаходяться на "кінчику пера" (тобто коли ці відкриття здійснюються суто формальним чином).

Слід констатувати, що у гуманітарних науках, наприклад у педагогіці і психології, логіко-математичне доведення як процедура лінійного причинно-наслідкового розгортання певних тверджень (фактів) використовується у чистому вигляді вкрай рідко, якщо взагалі використовується. Проте зазначена процедура постає вельми евристичною, особливо тоді, коли у психолого-педагогічний контекст залучаються, крім суто педагогічних фактів, факти з інших наукових галузей, що дозволяє переборювати специфічні рамки педагогі-

чної реальності та будувати доказову базу педагогічної науки на широкій міждисциплінарній основі.

Зазначене дозволяє говорити про **комплексну логіко-евристичну педагогіку** – новий напрям педагогічної науки, яка, оперуючи науковими фактами, взятими із різних галузей науки на основі принципам міждисциплінарності й евристичності та завдяки логіко-математичному розгортанню думки, може вибудовувати різні фактологічні причинно-наслідкові ланцюжки та конфігурації, завдяки яким можна отримувати принципово нові педагогічні факти та висновки: як писав Б. Паскаль, "нехай не говорять, що я не сказав нічого нового: новою є сама диспозиція матеріалу...". В.І. Вернадський зазначав, що об'єктивно-істинний, вічний та непорушний характер наукового знання знаходить своє вираження перш за все у наукових фактах, які володіють надзвичайно великою доказовою силою, а праця всіх видатних науковців пов'язувалася завжди з галузями найбільш великих наукових фактів, що дозволяло вченим здійснювати великі наукові відкриття. Так, М.В. Ломоносов став великим природодослідником завдяки тому, що він все життя працював у сфері конкретних фактів. Це ж стосується всіх великих науковців новітньої історії⁸⁷.

На наше глибоке переконання, праця з науковими фактами та твердженнями, які їх виражають, дозволяє не тільки збагатити та навіть наново створити педагогічну реальність, але й побудувати принципово нові курси педагогіки для студентів ВНЗ.

Комплексна логіко-евристична педагогіка використовує як раціональні, так і ірраціональні правила руху

⁸⁷ Вернадский В. И. Труды по всеобщей истории науки / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 334 с.

думки – *індукцію* (від одиничного до загального), *дедукцію* (від загального до одиничного), *традукцію* (мислення по аналогії, коли засновки і висновок є однакового ступеня загальності, тобто це рух думки – від одиничного до одиничного, від загального до загального, від часткового до часткового) та *інсайт* (інтуїція). Це дозволяє розширити **критерії отримання нового знання**, оскільки при цьому крім раціональних способів пізнання залучаються ірраціональні, які втілюються у *евристичній педагогіці*⁸⁸ (ЕП) – процесі навчання, заснованому на принципах і правилах **евристики** (від грец. *heurisko* – відшукую, знаходжу, відкриваю), що є наукою, яка вивчає творчу діяльність, методи, використовувані при відкритті нових концептів, ідей і взаємозв'язків між об'єктами і сукупностями об'єктів, а також методики процесу навчання. **Евристичні методи** дозволяють прискорити процес розв'язання задачі, проблеми. Прообразом ЕП вважається маєвтика (грец. акушерство, повивальне мистецтво). Ця аналогія пов'язана з поняттям **сократівських бесід** – бесід, або суперечок, в яких Сократ за допомогою майстерно поставлених питань допомагав співбесідникові самому приходити до правильних висновків, народжувати нове (для нього) знання. Таким чином, Сократ виступав у ролі педагога, який вміло прямо та опосередковано керував процесом пізнавальної діяльності свого учня, оскільки в ході бесід або суперечок він показував приклади творчого процесу вирішення задач за допомогою інтуїтивних

⁸⁸ Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Изд КГУ, 1994. – 237 с.; Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч. 1. / Н.Ф.Вишнякова. – Минск, 1995. – 240 с.; Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – №9. – С.18-25.; Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

прозрінь. Методи ЕП є різними прийомами і способами, якими користується педагог при навчанні учнів творчому, нестандартному рішення як простих, так і нетривіальних задач. При цьому евристичні методи не передбачають використання точних алгоритмізованих правил, завдань, що прямо приводять до розв'язання певної проблеми за допомогою моделі семантичних мереж. Евристичний рух думки навпаки передбачає творче вирішення певної задачі як перехід від одного вузла знань (наукових фактів) до іншого через:

а) залучення зв'язку, що має малий пріоритет (тобто такий асоціативний зв'язок за аналогією, що рідко використовується у класичному процесі пізнання);

б) зв'язок, який взагалі не використовувався (так званий феномен бісоціації – термін А. Кестлера: бісоціативність, на відміну від асоціативності, є здатність до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків; це сполучення того, що ніколи ще не було сполучене через "вибух" двох цілісностей та формування з них нової цілісності, що реалізує синергетичний ефект, котрий отримав назву "системний ефект цілісності");

в) діалектико-інтуїтивний перехід з побудовою нового зв'язку⁸⁹.

Такий підхід дозволяє залучати до процесу пізнання факти (та твердження), запозичені з різних предметних галузей знання.

Відтак, комплексна логіко-евристична педагогіка використовує як класичні логічні засоби отримання нового знання, так і евристичні методи, сполучаючи абстрактно-логічну (однозначну, вузькодисциплінарну) та інтуїтивно-евристичну (багатозначну, міждисциплі-

⁸⁹ Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С.18-25.

нарну) стратегії пізнання світу, що відповідає сучасним тенденціям розвитку наукового знання, який потребує залучення міждисциплінарних комплексних досліджень, що виявляють феномен наукових відкриттів, здійснюваних на стиках наукових напрямів, виявляючи міждисциплінарний гносеологічний ресурс, що відповідає креативній педагогіці як психолого-педагогічному напрямку, котрий орієнтується на творчі, багатозначні й багатобічні (міждисциплінарні) засоби пізнання світу в цілому і педагогічної реальності зокрема.

У комплексній логіко-евристичній педагогіці нові педагогічні знання отримуються завдяки класичній теоретичній процедурі через вибудовування різних фактологічних причинно-наслідкових (логічних) ланцюжків та нетривіальних евристичних конфігурацій (які можуть вбудовуватися у ці ланцюжки), коли психолого-педагогічний експеримент може взагалі не використовуватися, що дозволяє зосередитись на теоретичному аналізі наявних фактів, яких у сучасній науці внаслідок інформаційного буму накопичено вельми багато: так, за останні 20 років в Україні захищено більш ніж 10 тисяч дисертацій з різних психолого-педагогічних напрямів. Зазначене створює серйозну наукову проблему: як пише В. Чалідзе "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмо- влення від звичаю цитувати всіх попередників. При- йдеться розділити пізнання й історію пізнання"⁹⁰, оскі- льки вперше в історії людства ідеї і технології трансфо- рмуються у часі швидше, ніж покоління людей. Суттєво, що інформаційний бум зумовлений крім того і багаток- ратною репродукцією та повторенням вже відомої ін-

⁹⁰ Чалідзе В. Иерархический человек (социобиологические заметки). – М.: Те- рра, 1991. – 224 с. – С. 6.

формації, а не зростанням кількості нових знань⁹¹.

Концептуалізації нової комплексної логіко- евристичної педагогіки і присвячене наше досліджен- ня, **завдання** якого полягає у демонстрації доказової процедури з конкретної проблематики, а саме – **рабо- ти креативного, творчого вчителя з дошкільня- тами**.

Демонстрація евристичного ресурсу логіко- евристичної педагогіки здійснюється покроковим чи- ном завдяки розгортанню певних фактів (та відповід- них їм тверджень), що певним чином охоплюють логі- ко-семантичне поле проблематики нашого досліджен- ня, присвячене діяльності креативного вчителя у сфері дошкільного виховання. При цьому кожен факт (кожне твердження), якщо це доцільно, знаходить певне розк- риття та тлумачення, де має місце логіко-евристичний розвиток цього факту, який породжує наступний факт та ін.

1. Творчість – вищий рівень діяльності і життєді- яльності людини та, взагалі, природи в цілому, яка, за висловом деяких мислителів (Г. Спенсер), самоздійс- нюється через "творчу еволюцію".

2. Творчість як процес творчої діяльності перед- бачає створення чогось принципово нового⁹².

3. Виникнення нового – це важлива методологічна проблема сучасної науки, оскільки теоретичний ана- ліз процесу виникнення нового виявляє парадокс роз- витку.

Парадокс розвитку виражає філософську ідею те- леологічного парадоксу, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не

⁹¹ Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

⁹² Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Хо- лодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

із старого, бо в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. У К. Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього ⁹³, людина розумна походить одночасно від вищих мавп і одночасно не від них, а жива матерія розвивається від неживої і одночасно не з неї. До цього ж предметного ряду відноситься і парадокс емерджентності щодо нових системних властивостей цілого, до яких не зводяться властивості складників цілого і який фіксує появу цілком нових феноменів немов би з **ніщо**.

Відтак, нове (нова система) покладено у будь-якому старому (старій системі) у прихованому вигляді як принцип, мета його розвитку. Але у цьому разі виникає питання про те, звідки з'являється це старе. Відповідь може бути тільки одна – старе виникає із **ніщо** (якщо старе виникає із самого себе, тобто існує вічно, то це суперечить аксіомам часового порядку і приводить свідомість людини в гносеологічну "безвихідь" ⁹⁴.

4. Висновок – нове виникає із Ніщо, яке у конкретно-науковій площині має дві проекції – фізичний вакуум (фізика, космологія) та ідеальне (психологія, філософія).

⁹³ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии / Г. А. Югай. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 22-23.

⁹⁴ Кармин А. С. Познание бесконечного / А. С. Кармин. – М.: Мысль, 1981. – 229 с. – С. 176-181; Бич А.М. Основы теории времени. – Киев, 2005. – 115 с.; Бич А.М. Природа времени. – М., 2002. – 286 с.; Заренков Н.А. Теоретическая биология. – М.: Мгу, 1988. – 213 с.; Молчанов А.М. Время и эволюция // Системные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 69-79.

5. Фізичний вакуум (Ніщо), як вчить сучасна наука, є джерелом Всесвіту, що відповідає релігійним уявленням про створення світу Богом з Ніщо, однак це Ніщо також має бути створеним – відтак, Ніщо (ідеальне) створюється деяким гіпотетичним "чинником Х" (Богом, Абсолютом, Вищим Розумом...).

Як вважає академік Г. І. Наан, народження Всесвіту є процесом розщеплення "ніщо" на "дещо" і "антидещо" (надмірну і дефіцитну сутності, "плюс" і "мінус"), що приводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів та забезпечує збереження фізичних законів ⁹⁵. Цей дослідник писав, що грубу модель вакууму можна уявити як нескінченно великий запас енергії одного знаку, компенсований таким же запасом енергії іншого знаку. Або, як відзначав І. С. Шкловський, "згідно поглядам сучасної фізики, вакуум є зовсім не абсолютною порожнечою, в якій рухаються різні матеріальні тіла. Насправді вакуум – це немов би величезний резервуар, наповнений всілякими, так званими "віртуальними" частинками і античастками. За відсутності зовнішніх дій (наприклад, полів) ці віртуальні частинки не "матеріалізуються", їх немов би немає. Проте достатньо сильні або змінні поля (електричне, гравітаційне) викликають перетворення віртуальних частинок у матеріальні, які цілком можуть бути спостережувані" ⁹⁶.

Про це ж вчить і релігійна свідомість людства, яка стверджує, що світ, суще створене Богом з "нічого" (2 Мак. 7, 28). Але це ніщо у даному разі також має бути

⁹⁵ Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) / Г. И. Наан // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431-433; Зельдович Я.Б. Рождение Вселенной из ничего / Я.Б. Зельдович // Сборник. Вселенная, астрономия, философия. – М., МГУ, 1988. – С. 39-40.

⁹⁶ Шкловский И.С. Вселенная. Жизнь. Разум / И.С. Шкловский. – М.: Наука, 1977. – 383 с. – С. 372.

створеним – відтак, ніщо (ідеальне) створюється деяким гіпотетичним "чинником Х" (Богом, Абсолютом, Вищим Розумом...).

6. Відтак, нове як продукт творчості є, з одного боку, результатом творчості Вищого Розуму, а з іншого, – постає ідеальною сутністю.

7. Це дозволяє дійти висновку про те, що творча людина постає Божественною сутністю.

"Бог став людиною, щоб людина стала богом", – читаємо ми у вчителів Християнської Церкви.

8. Свідомість людини, що реалізується як процес мислення, оперує ідеальними об'єктами, при цьому ідеальне постає ключовим аспектом свідомості мислячої людини.

Як доводить квантова фізика, мислення як ідеальне у термодинамічному розумінні – це "енергетично безкоштовний" (негентропійний) феномен ⁹⁷.

9. Нове в акті творчості створюється з Ніщо як ідеального феномену, який можна інтерпретувати як цілісність з принципово новими системними властивостями.

На мові синергетики (міждисциплінарного напрямку сучасної науки, що характеризуються величезним ресурсом узагальнення дійсності), ідеальне як принципово нове можна зіставити з системними (емерджентними, нададдитивними) властивостями цілого (цілісної системи), які не зводяться до простої суми елементів цього цілого і виникають емерджентним чином немов би з ніщо, що має сакральну природу: "Якщо двоє або

⁹⁷ Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.; Цехмистро И.З. Голістична філософія науки. – Харків: АКТАС. 2003. – 285 с.

троє зберуться в ім'я Моє, Я серед них", говорить Ісус Христос.

Наведемо спостереження французького ентомолога Луї Тома, який помітив, що окремий терміт є стохастичною сутністю, задіяною в хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо кількість термітів до деякої "критичної маси", те відбудеться диво: терміти почнуть створювати робочі бригади і, діючи найвищою мірою узгоджено, зводити грандіозну будівлю, виявляючи "велике знання" про спорудження в цілому.

Це ж можна говорити й щодо всіх "суспільних тварин": окремо взята особина сарани не знає напрямку й мети руху під час міграції, а зграя – знає. У птахів також кожна окрема особина не знає напрямку міграції, але досить безлічі птахів зібратися разом, як невідомо звідки виникає знання, якого до цього не було. Подібний же ефект "критичної маси" існує й у риб, а також у всіх суспільних тварин. Як з'ясувалося, "велике знання", чи "велика воля" керує всіма нюансами існування співтовариств живих істот. Усі вони, взяті в цілому, утворюють "живу речовину" В.І. Вернадського, що формує "цілісний планетарний організм" (Тейяр де Шарден), інтегрований у єдиний моноліт життя за допомогою так званих "слабких екологічних зв'язків" В.П. Казначєєва ⁹⁸. При цьому ідеальне як нейтральне можна вважати *Істиною*, яку С. Б. Церетелі визначив як "єдність протилежностей" ⁹⁹.

Творчість передбачає створення **синергійних цілісностей**, а цілісність, у свою чергу, є одним із парадок-

⁹⁸ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

⁹⁹ Церетели С. Б. Диалектическая логика / С. Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

сальних одкровенень сучасної науки. Властивості цілого, як учить синергетика, міждисциплінарна галузь сучасного знання, не зводяться до суми елементів цього цілого. Відтак, *Ціле* володіє самодостатністю, характеризується антиентропійними, емерджентними властивостями. Так, наприклад, Всесвіт на її фундаментальному квантовому рівні (на рівні "мінімальної порції енергії", або на рівні мікросвіту) є єдиним нерозривним комплексом, елементи якого координуються так званими несиловими (непричинними) зв'язками, які забезпечуються вакуумним антиентропійним механізмом створення енергетичної надлишковості.

І якщо Ціле парадоксальним чином енергонадлишкове, то створення будь-якого сенсу за допомогою синергійного поєднання різних фактів, понять, категорій (часто протилежних один одному) через певні творчі феномени (бісоціативність, дипластія, енансіосемія) приводить до створення смислової цілісності, що характеризується антиентропійними ж властивостями, робить роботу людського мозку антиентропійною сутністю, коли створення-відкриття нових сенсів сповнює людину енергією, підвищує її життєвий тонус, уповільнює процеси старіння, якщо не зупиняє їх взагалі і не обертає назад.

Це можна перевірити на собі: як тільки Ви створите якийсь новий сенс, тобто як тільки досягнете розуміння чого-небудь, то виявляєте стан "*Еврика!*", який активізує життєві сили, наповнює бадьорістю і радістю Ваш організм. Радість переповнює нас не тільки в тому випадку, якщо ми кристалізуємо нові сенси, але й коли наново осягаємо вже створені сенси, оскільки і цьому випадку кожний з нас на індивідуальному рівні пере-відкриває та перестворює зазначені сенси, приєднуючись до Божественного акту синергії.

Відтак, творчість як процес функціональної єдності півкуль головного мозку людини (що досягається за допомогою злиття теоретико-раціональної і міфологічної стратегій пізнання і освоєння світу людиною) реалізується на рівні медитації (найвищого виду людської активності, що залучає до безкінечних енергетичних ресурсів фізичного вакууму), яка виявляє приплив життєвої енергії, що повертає назад процеси старіння та наповнює нас радістю, а також активізує пізнання Істини як парадоксальної єдності протилежностей та ідеальної сутності.

10. Ідеальне можна розуміти не тільки як системну властивість цілого, але й як нейтральне, котре можна уявити як єдність двох полярних аспектів системи, в якій згашаються та врівноважуються протилежності – ці полярні аспекти.

Так, можна говорити про дитину як результат еволюційно-креативного "врівноваження" чоловіка та жінки, а також про організм як єдність протилежних функцій та відповідних їм процесів, які в ньому перебігають¹⁰⁰.

11. На рівні психічних процесів людини діалектична взаємодія протилежностей, що породжує нейтрально-ідеальний продукт творчості – ціле (ідеальне, Ніщо) у найбільш повному та науково обґрунтованому вигляді простежується на рівні концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, які відображають та освоюють світ протилежним чином.

Єдність протилежностей на рівні функціональної узгодженості півкуль, з одного боку, реалізується як творчо-медитативний процес: як свідчать енцефалог-

¹⁰⁰ Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.

рафічні дослідження, під час демонстрації парапсихологічних феноменів має місце висока функціональна узгодженість у роботі правої і лівої півкуль головного мозку людини; крім того, у стані медитації спостерігається, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі у психофізичному сенсі виступають єдиним цілим ¹⁰¹.

З іншого боку, єдність протилежностей тут реалізується і на рівні логіко-семантичного освоєння дійсності людиною, що виявляється в операційній інтеграції, мовній дипластії, енантіосемії, парадоксі (двоїстості, парадоксальності смислів, яка проявляється, наприклад, у такій мовній конструкції, як оксимороні, прикладом чого може слугувати словосполучення "живий мервець") – притаманному лише людської свідомості психологічному феномену ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного, що постає продуктивним психологічним механізмом орієнтації людини в оточуючому світі ¹⁰².

12. Мислення у повному сенсі цього слова (коли процес мислення реалізує поєднання протилежним один одному конкретно-образного правопівкульового та абстрактно-логічного лівопівкульового аспектів пізнання дійсності) постає творчим божественним актом створення ідеального – дещо принципово нового.

При цьому поєднання зазначених протилежних аспектів, які виключають один одного, породжує пара-

¹⁰¹ Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – 234 p.; Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.

¹⁰² Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10; Горелов И. Н. Разговор с компьютером: Психолінгвістический аспект проблемы / И. Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79; Петров М. К. Самосознание и научное творчество / Петров М. К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

докс, тому ідеальне як творчий продукт постає певним парадоксом, дивом. З іншого боку, цей продукт виявляється нейтральною сутністю, оскільки інтегрує (та анігілює) протилежності.

Це ідеальне як *ніщо* на рівні східної філософії постає пустотою (шуньєю), з якої Бог творить світ і завдяки якій людина сходить до креативної ролі Творця:

*Пустое все, но Мы от века
Из шуньи лепим человека –
Забавно нам потом увидеть,
Как с человека шунья выйдет.*

13. Нейтральне (ідеальне, парадоксальне) – це результат творчого мислення і одночасно його умова.

14. Завдяки нейтрально-ідеально-парадоксальному – ключовій властивості творчого акту та, відповідно, творчих людей, останні характеризуються певними парадоксально-інтегральними якостями.

Розглянемо ці якості більш докладно ¹⁰³. Творчі, креативні, обдаровані люди характеризуються такими якостями:

МОРАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ:

- мінімальна агресивність, альтруїзм,
- непрагматична, духовна ціннісно-світоглядна орієнтація,
- орієнтація на щирість та справедливість

СОЦІАЛЬНО-ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ:

- відкритість до різнобічних проблем, суперечностей, інновацій,
- розвинутий пошуковий механізм,
- вміння виходити за межі соціально-рольових установок,
- вміння дистанціюватися від ситуації,

¹⁰³ Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с. – С. 430-435.; Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.; Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

– внутрішня мотивація, самодетермінованість, надситуативність як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності",

– здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'єктивних оцінок,

– інтеграція активного та пасивного, право- та лівопідкульового підходів до освоєння світу

– відхилення від шаблону у поведінці, впертість,

– розвинене почуття гумору,

– адекватна самооцінка, критичне ставлення до своїх досягнень

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ, МИСЛЕННЯ ТА ПІЗНАННЯ:

– здатність до багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного, "сутінкового", фрактального мислення та розуміння реальності та її опанування;

– синтетичні здібності мислення,

– оригінальність та ефективну організацію мислення,

– розвинена інтуїція, високий ступінь використання підсвідомості,

– розвинуте асоціативне мислення та його метафоричність,

– прагнення до знаходження нових життєвих та наукових сенсів,

– цілісність, гнучкість, об'ємність сприйняття,

– мислення за аналоговим принципом,

– здатність до прогнозування.

– орієнтація на зв'язок предметів та явищ світу,

– здатність знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоймовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття (здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу).

– розвиток фантазії, уяви, легкість генерування ідей,

– підвищена чутливість, зниженні пороги чуттів, високий енергетичний рівень, підвищена сприйнятливість, емпатійність,

– імпульсивність,

– емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність,

– емоційна сензитивність та лабільність,

– високий рівень емоційної збудливості,

– здатність до синестезії (міжчуттєвої асоціативності)

СИНЕРГЕТИЧНІ АСПЕКТИ:

– творчість реалізується на всіх рівнях психічної активності людини, відтак, можна говорити про творчу поведінку, творче мислення, і навіть про творчі життєві цінності,

– творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремий талант людини складається із суми її талантів,

– тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

– творчість людини виявляє тісний зв'язок з обдарованістю,

– творчість постає також і креативністю, яка у широкому розумінні – це творчі здібності в усій різноманітності їхнього прояву,

– виявлення числених зв'язків між окремими мозковими полями,

– неповторне поєднання деяких акцентуйованих рис особистості

Загалом, здатність до творчості як вищої самодостатньої, самостимулюючої та самостійної цінності, що впливає з пошукової активності (інстинктивно характерної для всіх живих істот) характеризується тим, творча (креативна, талановита, обдарована) людина, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоцінну сутність, звільняється від "принципу корисності" та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного носія творчості, як вищу самодостатню цінність.

Особливо важливим постає реалізація у творчому акті так званого багатозначного, парадоксального, "сутінкового", голограмного, **фрактального** мислення. Розглянемо ознаки творчого фрактального мислення ¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.; Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

По-перше, важливими є цілісність і універсальність фрактального мислення. Всі об'єкти реальності розглядаються в контексті такого мислення такими, що володіють єдиною глибинною структурою, динамікою, функціями, взаємозв'язками. В основу буття тут покладені західний і східний принцип "все у всьому" – єдина монада (вчення Лейбніца – монадологія), єдиний Брахман, який відбитий в безлічі Атманів, у сфері яких керує загальна тотальна буттєва і методологічна ізоморфність. Тому фрактальне мислення – це аналогове мислення.

По-друге, фрактальне мислення – це містичне, парадоксальне мислення, занурене в реальність, де дійсне і розумне, актуальне і потенційне, реальне і віртуальне єдині.

По-третє, фрактальне мислення передбачає вбудованість мислення в реальність, коли реальні події знаходять віддзеркалення на рівні мислення (синхронність подій фізичної і психічної реальності, за К. Юнгом).

По-четверте, єдність мислення і буття, відбита в принципі фрактальності мислення, передбачає взаємний вплив свідомості і реальності, коли свідомість може творчим чином моделювати реальність, керувати реальністю (парадокс "*Спостерігач*" у квантовій фізиці, сучасні вчення про свідому трансформацію реальності – "*Сіморон*", "*Транссерфінг*" та ін.).

Загалом, **фрактальне мислення** реалізується у площині достатньо розроблених напрямів сучасної науки як форми суспільної свідомості (що знаходить втілення у багатьох інтернетівських джерелах, де йдеться про "фрактальну логіку", "фрактальне мислення", "фрактальний принцип побудови психофізіологічних та соціальних процесів", "фрактальну матрицю мистецтва, сну, літературних творів", "універсальний семантичний

простір Всесвіту" та ін.), які мають знайти відповідну теоретико-методологічну адаптацію у системі педагогічного знання, педагогічній практиці та педагогічній дійсності взагалі.

Особливості **фрактально-парадоксального мислення** можна продемонструвати за допомогою **діалогічного мислення педагога**, яке обґрунтовує В. А. Кушнір у своїй докторській дисертації, присвяченій системному аналізу педагогічного процесу. Діалогіка, вважає цей автор, має "двоїсте значення: від "ді" – "два" і "діа" – "між", "через". Отже, діалогіка є діалогом не тільки двох, а й більше логік. Основними особливостями діалогіки мислення педагога відповідними налаштуваннями педагогічного процесу можна назвати такі:

- одночасна присутність у фрагментах мислення і відповідно налаштованого педагогічного процесу декількох логік;

- розмивання і становлення нечіткими логічних фрагментів мислення і педагогічного процесу, інакше, в кожному фрагменті в ролі панівних можуть бути декілька логік одночасно, які будуть переплітатимуться з логіками інших фрагментів;

- диз'юнктивна множина різних монологік, парадигм і теорій перетворюється у недиз'юнктивну множинність (різноманіття), здатну до саморозвитку, самоорганізації, до генерування нових можливостей;

- доповнювальність у такій множинності стає більш слабкою, ніж доповнювальність у розумінні Н. Бора, а саме: в уявленні педагога й відповідно налаштованому педагогічному процесі різні монологіки, парадигми, підходи, теорії не вилучають одна одну, а можуть співіснувати одночасно; співіснування різних "мо-

но-" не обов'язково одночасне – деякі "моно-" взагалі можуть зникнути;

- "моно-" можуть мати різні спектри значень, інтенсивності, відносного впливу, панування і т.п., в тому числі нульові та одночасно максимальні;

- діалогіка мислення педагога уявляє педагогічний процес як живий, пульсуючий, коли в ньому щось постійно змінюється, одне переходить в інше, міняється місцями, хід розвитку змінюється на протилежний, визначальне стає другорядним і навпаки, зникає і виникає, синтезується і розпадається;

- постійно й одночасно відбуваються процеси ідентифікації і відособлення, ототожнення і відчуження;

- моноцентризм замінюється пульсуючим поліцентризмом, коли одні центри зміцнюють свою владу, інші – послабляють, а то і щезають зовсім, щоб виникнути колись пізніше у новій якості;

- у мисленні педагога й відповідно налаштованому педагогічному процесі панує "царство можливостей"; усі особливості, що перераховані вище й будуть перераховані нижче, є тільки можливими, а не необхідними, інакше, кожна з них може мати місце, а може й не мати;

- діалог стає методологією мислення, діяльності, способом і засобом розуміння педагогічного процесу, в тому числі учнів, принципом навчання та виховання;

- діалогічна множинність різних "моно-" стає нечіткою, а відповідний педагогічний процес матиме нечітку логіку, що означає логічну неоднорідність, логічну нерівномірність педагогічного процесу, тобто різні логіки в різних фрагментах педагогічного процесу будуть мати різний вплив; перестають діяти правила класичної логіки – "А тотожне А" ($A = A$), правило виклю-

чення третього, порушується властивість транзитивності – "якщо із А впливає В, а із В – С, то із А впливає С";

- діалогічне мислення передбачає, що кількісні співвідношення у педагогічному процесі не підкоряються законам класичної логіки: порушується транзитивність – "із того, що $A = B$, а $B = C$ не впливає, що $A = C$; порушується адитивність – "якщо вчора учень відповів на "5", а сьогодні на "6", то це зовсім не означає, що він заслужив оцінку "11"; усі арифметичні операції над кількісними оцінками педагогічного процесу проблематичні й тільки при певних умовах та суттєвих обмеженнях можуть уважатися адекватними реальності.

Діалогіка мислення педагога та відповідне налаштування педагогічного процесу надає можливість і сприяє виникненню у педагогічному процесі різних "полі-" (полілогіка, поліцентризм), приводить до суб'єктно-суб'єктного та діалогічного рівнів управління і спілкування, є умовою демократизації педагогічного процесу, вільного розвитку особистості учня і педагога, збереження індивідуального в колективі, гармонізації педагогічного процесу¹⁰⁵.

15. Якщо ключовим аспектом творчого акту та творчої людини як ініціатора цього акту постає самодетермінація як внутрішня мотивація її поведінки¹⁰⁶, то ця ж властивість постає і ключовою для

¹⁰⁵ Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с. – С. 306-307.

¹⁰⁶ Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59; Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. - М.: Академия, 2002. – 317 с. ; Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с; Петровский

особистості, "Я" людини, яке за своїм визначенням здатне здійснювати вільні вчинки та виявляє внутрішню мотивацію – внутрішній самодетермінований регулятор людської поведінки.

16. *Особистість людини – це принципово творча, самодетермінована божественна сутність, яка внутрішньо притаманна людині (міститься в ній у віртуально-прихованому вигляді і виявляється потенційним ресурсом її еволюції) та одночасно постає метою її розвитку (І.Д. Бех, А.В. Петровський).*

17. *Для того, щоб виховати самодетерміновану творчу, а тому парадоксальну істоту, слід залучати парадоксальне ж багатогранне соціально-педагогічне середовище та відповідні багатомірні педагогічні впливи.*

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем.

Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності (коли особистість формується на "межах виховних дій", у суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття), що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим наступне:

– *парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети);*

– неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю *творчої поведінки і діяльності*.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі, що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе...

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможливорює її розвиток у напрямку шизоїдного типу: "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються їй або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу, і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у на-

пряму шизоїдного типу”¹⁰⁷, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Цей висновок знаходить втілення у новітньому **амбівалентному підході** у педагогіці, який виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття “амбівалентність” як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного “перетравлювання” смислу через кожний з протилежних полюсів (С. У. Гончаренко).

18. Розвиток людини у напрямі формування особистості з'ясовується завдяки залученню концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Півкулі постають певним психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворювання і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна ре-

гуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотимний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом).

Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синте-

¹⁰⁷ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 110.

зу.

Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблейським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Важливо зазначити, що онто- та філогенетична динаміка півкуль реалізує рух від **підсвідомого** (правопівкульового) до **свідомого** (лівопівкульового) аспекту психічної діяльності, а від нього – до їх синтезу та виходу до **надсвідомого** (К.С. Станіславський, В.П.Симонов¹⁰⁸) як креативного статусу людини, який характеризується станом єдності протилежностей, який на рівні психічного відображення дійсності реалізується у феномені дипластії – здатності людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

19. Якщо розвиток людини йде від правої півкулі до лівою, а від неї до їх функціонального синтезу, то це означає, що соціально-педагогічні впливи, котрі реалізуються на рівні правої півкулі (у дошкільному та молодшому шкільному віці), трансформуються у певні абстрактно-логічні форми на рівні лівої півкулі, яка,

¹⁰⁸ Станіславський К. С. Собрание соч. в 8-ми томах, т. 1. – М., 1954–1961. – С. 298.; Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с. – С. 73.

таким чином, містить у прихованому вигляді правопівкульовий конкретно-образний матеріал, що як результат педагогічного впливу визначає розгортання лівопівкульових процесів (у середньому та старшому шкільному віці).

Принцип неперервності психічної діяльності людини передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синтетичного, так і діахронічного аспектів аналізу еволюції людини. Здійснений аналіз доводить, що правопівкульова психіка, розвиток наочно-образного мислення, здатність до емпіричних узагальнень у дитини відіграють наріжну роль в житті дорослої людини та "не є лише тимчасовим етапом, який потрібно пройти якомога швидше, щоб "замінити" його вербально-логічним мисленням"¹⁰⁹. Важливо знати, що цей тип мислення "виростає" з багатозначного метафоричного правопівкульового освоєння дійсності людиною, при цьому, як свідчить парадигма освіти та навчання, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини є досягнення функціонального узгодження, синтезу правопівкульового та лівопівкульового аспектів психіки, коли такі феномени, що співвідносяться з функціональною природою півкуль, як образ та ідея, предмет та знак, почуття та думка, єдине та множинне сполучаються, формуючи базу для інтуїтивного, медитативного, евристичного, просвітленого, розуміючого відбиття дійсності та її опанування, в процесі чого конкретне та абстрактне, експресивне та логічне з'єднуються, породжуючи феномен автентичного, істинного буття.

¹⁰⁹ Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с. – С. 229.

Зрозуміло, що півкульовий синтез передбачає повне розкриття ресурсів "правого", творчого аспекту психіки (суть творчості полягає у вмінні мислити цілісно, багатозначно, поєднуючи факти та реалії, що належать до різних і навіть полярних онтологічних та гносеологічних сфер реальності), необхідно не поспішати замінити активність правої півкулі лівою. А. В. Запорожець пише, що розум людини, у котрої у дитячі роки не сформувалось належним чином безпосереднє сприйняття оточуючого світу та наочно-образне мислення, може одержати згодом односторонній розвиток, набути надмірно абстрагованого від конкретної дійсності характеру¹¹⁰. Більше того, як вважає Е. Берн, саме у дитинстві кристалізується повний "сценарій" майбутнього життя людини¹¹¹, а психологія С. Грофа доводить, що пренатальне та постнатальне існування дитини формує модель майбутнього життя. Такий механізм формування майбутнього сценарію життя у дитини пояснюється тим, що в цей час у неї спостерігається активність переважно правопівкульового аспекту психіки, при цьому права півкуля активна у стані гіпнотичного трансу¹¹². Потрібно сказати, що явище, яке одержало назву *імпрінтінг* (від англійського *imprinting* – швидке, одноразове запам'ятовування) як процес формування міцних слідів зам'яти, має місце саме в контексті афективної ситуації, коли активна права "емоційна" півкуля.

20. Відповідно, спостерігається своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульо-

¹¹⁰ Запорожець А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожець // Принципы развития в психологии. – М.: Наука 1978. – С. 254–256.

¹¹¹ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192–206.

¹¹² Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э. М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

ву "призму" наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казковому, метафоричному способі досягнення та освоєння буття, що на рівні дошкільного виховання реалізуються у розвитку педагогіки навчальної казки¹¹³.

Феномен функціональної неперервності півкуль головного мозку передбачає єдність міфу та науки, їх взаємне обертання, коли міф може одержувати наукове розуміння, а сама наука використовувати "наукові міфи" (Томас Кун). На думку вчених, властивість міфологічного відображення дійсності є чи не єдиним засобом впіймати та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. Адекватне пізнання світу людиною передбачає сплавлення наукового (однозначного, переважно лівопівкульового) та міфологічного (багатозначного, переважно правопівкульового) типів досягнення світу, а це формує автентичну реальність як Істину (як "єдність протилежностей"), у сфері якої з'єднуються протилежності і формується особлива властивість – притаманний тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнення двох елементів, що виключають одна одну. Це дає можливість розвивати діалектичне і парадоксальне світобачення, досягаючи стану "не-дуальності", який у рамках психотехнік буддизму трактується як просвітлення, що може розумітися як один з головних вимірів духовності людини.

Історія людства доводить, що казка, притча, билина, міф, байка та інші прийоми інакомовного, метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним із найбільш важливих засобів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом "входження" в неї, виявляються головним вербальним

¹¹³ Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 39–43.

засобом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Для дитини, що знаходиться на початковому етапі розвитку людської особистості, також характерна міфологічна та епічна картина сприйняття світу, яка потім підкорюється теоретичній та прагматичній науковій картині. Треба сказати й те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу¹¹⁴, дозволяють прогнозувати події, будувати свою поведінку на основі конструювання моделі світу, виступають при цьому особливим культурологічним феноменом. Казка, міф можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих ("природжених") ідей архетипів, "матриць мислення" людства¹¹⁵.

Роль казки в житті людини виявляється найбільш повно при аналізі явища функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. Можна сказати, що права півкуля, яка виражає синтетичний аспект знання та відображає світ за принципом "все у всьому", втілює в собі перед-логічне (наочно-образне, наочно-дійове) мислення людини, яке в процесі її розвитку починає "конкурувати" з більш молодію в еволюційному відношенні лівопівкульовою психікою людини, що виражає аналітичний аспект знання і відбиває світ дискретним, множинним, абстрактно-логічним, аналітичним, вербальним чином.

Найбільш чітко казку як засіб навчання репрезентовано в *Новому Заповіті* у вигляді притч, де конкретний образ та його інтерпретація показані як співіснуючі. У казці право інтерпретації віддається тим, хто

¹¹⁴ Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Н.Я. Большунова // Вопросы психологи. – 1995. – № 5. – С. 39–43.

¹¹⁵ Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. – 1991. – № 11. – С. 70–75.

читає або слухає. Це право реалізується ним на тому чи іншому рівні когнітивних "домагань", у тих чи інших концептуально-теоретичних формах. При цьому сфера наукових змістів, що видобувається в процесі такої інтерпретації, практично необмежена. Більш того, емоційний, наочний, конкретний й чуттєвий фон казки може бути базою для розв'язання проблемного завдання, бо, як показали дослідження, стан емоційної активності включається у процес розв'язання проблеми, виконання тих чи інших дій. А сама емоція (як явище правопівкульової активності) виступає передуючим етапом розв'язання завдання¹¹⁶, постає "паливом" для психофізіологічного "казану", де готується це розв'язання і де логічне знання присутнє у "згорнутому", "зашифрованому" вигляді.

Казка, як втілення аналітичного знання у "згорнутій" синтетичній формі, виступає у вигляді системи підсвідомих архетипових ідей, які здатні трансформуватися в науково-теоретичні схеми. Чим глибше занурюється дитина у світ казок та чим більш просторий цей світ, тим більше науково-теоретичних змістів вона згодом здатна сприйняти, видобути та кристалізувати. Отже, казка, міф, народна релігійна традиція, ритуал, як форми активності переважно правопівкульової психіки, є принципово необхідним засобом навчання та виховання дітей не лише дошкільного, але й молодшого шкільного віку, протягом якого весь шкільний процес, всі його аспекти, більшість шкільних предметів повинні бути реалізовані саме через казку, міф та інші подібні явища.

¹¹⁶ Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

Особливу увагу слід звернути на практичне втілення казкової аури – гру. Тут можна говорити про культурологічну теорію “людини, що грає”, яка створена І. Хайзінга, який фіксує той світовий шар, де має місце взаємодія протилежних початків життя і відбуваються екзистенційні процеси. Як зазначав А. Ейнштейн, “теоретична фізика – це іграшки порівнянно з дитячою грою”¹¹⁷. Гра як така є антиентропійною сутністю, її називають “надлишковою”, “уявною”, “вакуумною активністю”¹¹⁸. При цьому “дитині притаманно переживання цілісності та злитності себе з оточуючим світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу”¹¹⁹. Дитина, що зайнята в грі (наріжному виду дитячої активності), кидає виклик “здоровому глузду”, затверджує дух творчості, “нонсенсу”, перекручує реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Таким чином, “парадокс і нонсенс є проявами самотвердження людського розуму”¹²⁰.

Так звана “позитивна психотерапія” (яка вважає, що втрата сенсу життя, що веде до психосоматичних захворювань, є наслідком односторонності, нецілісності при погляді на світ) використовує казкові, міфічні історії, притчі, метафоричні образи для побудови цілісного сприйняття світу та лікування пацієнтів. Семантична тканина казки виявляє суттєвий психотерапевтичний вплив на підсвідоме дитини. Поряд з визнаними казками, що пройшли історичний іспит і залишилися у фольклорній скарбниці людства завдяки тій обставині, що вони несли інваріантний за своїм впливом підтекст

¹¹⁷ Как построить свое “Я”. Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с. – С. 21.

¹¹⁸ Там само. – С. 45.

¹¹⁹ Там само. – С. 57.

¹²⁰ Там само. – С. 49.

для різних культур (позитивна психотерапевтична дія яких поза сумнівом), створюються казки з аморфним, або негативним психотерапевтичним ефектом.

Вплив казки на дитину має скоріше ситуативний, спонтанний, ніж прогнозований, технологічний характер, що розповсюджується й на традиційно визнані казки. Казка актуалізується, коли дитина знаходиться у особливому стані сприймання світу на рівні підсвідомості. У цей момент дитина відкрита та незахищена від зовнішніх впливів, тому добір казок і спосіб донесення їх до дитини має принципове значення з позиції психотерапії.

Можна дійти висновку, що назріла нагальна необхідність в розробці спеціального психолого-педагогічного напрямку, який би займався проблемою навчаючої казки, актуальність котрої незмірно зросла разом з практично повним усуненням релігійного, міфологічних інститутів у сучасному суспільстві. Однією з програмних цілей цього педагогічного напрямку може бути розробка процедур складання навчаючих казок та інтерпретація вже існуючих.

Наведемо приклад однієї з таких **креативних інтерпретацій**. У народних казках “*Про ріпу*” та “*Про курку Рябу*” ми можемо знайти втілення у формі наочно-дійового мислення багатьох математичних, фізичних, філософських, логічних принципів. Це й закони переходу кількості в якість, заперечення заперечення, а також правило послідовного аналітичного (“ланцюгового”) мислення: “...баба за діда, дід за ріпку...”. Це й один із законів катастроф (“...мишка хвостиком махнула та яєчко розбилося...”), який говорить, що будь-яка система може достатньо довго чинити опір зовнішній руйнівальній дії за рахунок внутрішніх компенсаторних можливостей, доки вона не вичерпає ресурси свого “гомеоста-

зу" та не почне розпадатися, при цьому даний розпад набуває лавиноподібного катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати зовсім незначна обставина ¹²¹.

А казка про "Колобок" демонструє маленьким дітям таємницю створення світу, який, по-перше, має сферичну форму, по-друге, створений двома протилежними аспектами ("дідусем та бабусею"), і, по-третє, створений з "нічого" ("по засікам поскребли...").

Казка постає засобом спонтанно-парадоксального світосприйняття – вінця (та одночасно початкової точки) розвитку людини. Тут можна говорити про казки Л. Керрола, а також про традицію символічної інверсії, яка в дитячому словотворенні виявляється у вигляді "перевертишів" ("ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота") ¹²². Казка може бути підмогою і у вивченні історії, оскільки багато історичних подій подібні до структури чарівної казки, що відкриває "широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій" ¹²³.

Казка може бути засобом обробки та розвитку внутрішнього коду внутрішньої мови дитини, де слова, як правило, замінюються іншими сигналами, наочними схемами. Діти зіштовхуються із серйозними труднощами при переході від прослуханого тексту до аналогічного, але переданого "своїми словами", зумовленими недостатньою сформованістю внутрішньої мови, в якій

слова, поняття, як правило, заміщені іншими сигналами (образами, метафорами, наочними схемами тощо) ¹²⁴.

Казка з її метафоричністю засобів вираження та принциповою зверненістю до правопівкульового психічного відображення дійсності є надійним інструментом формування внутрішньої мови дитини.

Казка виступає як засіб розвитку спонтанного, парадоксального світосприйняття – вінця (та одночасно початкової точки) розвитку людини. Тут можна говорити про казки Л. Керрола, а також про традицію символічної інверсії, яка в дитячому словотворенні виявляється у цікавих мовних витворів дітей.

Гармонійна людина розуміється нами як така, що поєднує правопівкульову (багатозначну, метафорічну) та лівопівкульову (однозначну, аналітичну) логіку, типи мислення, що постає як єдність циклічного та лінійного детермінізму, котра (єдність) дає вихід у сферу розвитку парадоксальної діалектичної логіки та детермінізму, основи яких закладено саме в парадоксальних казках.

Казка також виступає важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей молодшого віку, що зумовлено характерними для них особливостями сприйняття дійсності, передусім через призму міфологічно-казкових сюжетів. І якщо найбільш суттєвою стороною нашого світу є рух, перетворення одного в друге, то казки, що рясніють різними метаморфозами, що багаті на міфологічно-циклічні події, якомога краще дають дитині уявлення про ідею нашого мінливого, плинного, парадоксального світу.

¹²¹ Арнольд В. И. Теория катастроф / В. И. Арнольд. – М.: Наука, 1990. – 128 с.

¹²² Чуковский К. Сказки. От двух до пяти. Живой как жизнь. – В 2 т. – Т. 1. / К. Чуковский. – М.: Правда, 1990. – 656 с.

¹²³ Еременко А. М. Событие бытия, событие сознания, событие текста / А. М. Еременко // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.; Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – Л.: Изд. ЛГУ, 1986. – 365 с.

¹²⁴ Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 204 с.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію феномену переборення ситуативної даності як здібності суб'єкту виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”¹²⁵, як уміння бачити і сприймати *ціле* раніше за *частини*. Казка у цьому випадку може виступати у вигляді засобу розвитку творчого уявлення дитини, її вміння переходити за межі безпосереднього буття та маніпулювати категоріями потенційного, віртуального. Саме така над-ситуативна дія забезпечує стихійну орієнтацію дитини у сфері живих точок росту людської культури, оволодіння формами духовного й практичного досвіду людства, саме тут виявляється “механізм універсалізації зони ближнього розвитку дитини, її розмикавання в перспективу необмеженого становлення людини суб'єктом культури та історії”¹²⁶.

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності (тобто просто ігноруємо принцип “випереджаючого розвитку”, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа¹²⁷), може здатися дивним у наш час – час інформаційного буму, коли, здавалося б, слід усіляко прискорювати інтелектуальний розвиток дітей. Проте уповільнений психічний розвиток (якщо причиною цього не є психофізіологічна патологія чи бідне в інформаційному відношенні оточення) може означати підготовку “плацдарму” для подальшого прискореного злету у сяячу

¹²⁵ Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

¹²⁶ Там само. – С. 16–30.

¹²⁷ Ионова Е.А. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. – Харьков: Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.

царину творчості. Недарма деякі великі люди (такі, як Г. Андерсен, А. Ейнштейн, Т. Едісон, Н. Бор та ін.) характеризуються уповільненим розвитком у дитинстві. Причиною уповільненого розгортання лівопівкульових здібностей у дітей із затримкою розвитку американські вчені бачать саме у функціональній недосконалості лівої півкулі¹²⁸. Можна припустити, що у даному випадку права творча півкуля одержує можливість повністю розкрити свій потенціал за рахунок зменшення еволюційної напруги у процесі функціонального конкурування з лівою півкулею.

Треба відзначити, що розвиток дитини порівняно з розвитком тварини характеризується уповільненням деяких фаз, коли, як показав Х. Грубер, маленькі кошенята виявляють перші стадії розвитку стабільного об'єкту у разі його відсутності у полі уваги в три місяці. Дитина ж досягає подібного рівня розвитку тільки в дев'ять місяців. Однак при цьому кошенята не просуваються у своєму розвитку далі. У зв'язку з цим Ж. Піаже питає, “чи не буде в даному разі менша швидкість розвитку дитини фактором її подальшого розвитку?”¹²⁹. Можна зробити таке узагальнення: “чим “складнішою” є жива істота, тим повільніше її розвиток, тим менш вона розвинена в момент народження і тим більш пластичний її поведінковий репертуар”¹³⁰.

Звідси впливають важливий висновок про нагальну потребу у комплексному розробленні окремого напрямку педагогіки – **навчальної казки**.

¹²⁸ Педагогика толерантности. – 1997. – № 1–2. – С. 124–125.

¹²⁹ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 173.

¹³⁰ Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с. – С. 76.

Історія людства доводить, що казка, притча, билина, міф, байка та інші прийоми інакомовного, метафоричного відображення дійсності виступали та виступають одним із найбільш важливих засобів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом "входження" в неї, виявляються головним вербальним засобом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. При цьому суттєвим є те, що міф, казка містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу, дозволяють прогнозувати події, будувати свою поведінку на основі конструювання моделі світу, виступають при цьому особливим культурологічним феноменом. Казка, міф можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих ("природжених") ідей архетипів, "матриць мислення" людства.

21. Якщо спостерігається своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульові механізми, то можна говорити про парадоксальну стратегію виховання дошкільнят у контексті формування в них психологічних установок.

Людина набуває різноманітного досвіду життя через два канали – емоційно-чуттєвий (некритичний, емпатійний, ірраціональний, правопівкульовий) та логічний, (критичний, вольовий, раціональний, лівопівкульовий). Через чуттєвий канал інформаційні елементи досвіду сприймаються та засвоюються майже миттєво як елементи сугестії ¹³¹. Через логічний канал досвід сприймається лише як інструментальна й операційна сутність, тобто, тут людина вчиться на своєму досвіді, який вона має виробити самостійно.

Важливо зауважити й те, що чуттєвий, сугестивний досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона

сприймає принципово некритично, в подальшому житті може трансформуватися у сферу критичного (лівопівкульового) каналу, де будь-яка позитивна установка, що сформувалася у дитинстві, *перетворюється на негативну*. Це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ критичним, вольовим чином (ліва півкуля організує вольове зусилля), тобто, будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення. Так, як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй говорять, наприклад, не роби цього, вона врешті-решт буде намагатися зробити саме це ¹³². Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, що вироблені у дитинстві, трансформуються в дорослої людини на свою протилежність. Отже, будь-яка психологічна установка, яка вироблена у дитинстві, у дорослої людини прагне бути перетвореною на негативну установку разом з розвитком лівопівкульового мислення. При цьому процес перетворення дитячих установок на негативні установки прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та несвідомим (тобто лівопівкульовим та правопівкульовим аспектами психіки). Тому мета освіти полягає у сполученні свідомості та підсвідомості, у створенні "парадоксальних" установок, що здатні інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні схильності людини, взаємодія між якими може вважатися "джерелом продуктивного розвитку особистості" (Е. Фромм ¹³³).

Проведений покроковий аналіз як результат реалі-

¹³¹ Каструбин Э. М. Трансовые состояния и "поле смысла" / Э. М. Каструбин. – М.: КСП, 1995. – 215 с.

¹³² Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: ЦОЦ, 1996. – 397 с. – С. 192-206.

¹³³ Фромм Э. Иметь или быть. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.

зації стратегій доказово-евристичної педагогіки дозволив отримати як проміжні, так і кінцеві **висновки** щодо проблематики нашого дослідження.

(1) Нове як продукт творчості є, з одного боку, результатом творчості Вищого Розуму, а з іншого, – постає ідеальною сутністю процесу мислення та свідомості людини, коли людський розум виявляється ізоморфним Вищому Розуму (Абсолюту); відтак, творча людина постає Божественною сутністю, тому цільові орієнтири освітньої системи мають охоплювати сакрально-релігійні реалії людської цивілізації та спрямовуватися на утвердження *Божественного* в кожній людській особистості.

(2) Творчість як процес функціональної єдності півкуль головного мозку людини, що досягається за допомогою злиття теоретико-раціональної і міфо-ірраціональної стратегій пізнання і освоєння світу людиною, реалізується на рівні медитації, яка виявляє приплив життєвої енергії, що повертає назад процеси старіння та наповнює нас радістю, а також активізує пізнання Істини як парадоксальної єдності протилежностей.

(3) Завдяки нейтрально-ідеально-парадоксальному – ключовій властивості творчого акту та, відповідно, творчих людей, останні характеризуються певними парадоксально-інтегральними якостями, тому парадокс постає важливим навчально-розвивально-виховним ресурсом шкільної системи.

(4) Якщо ключовим аспектом творчого акту та творчої людини як ініціатора цього акту постає самодетермінація як внутрішня мотивація її поведінки, то ця ж властивість постає і ключовою для особистості, "Я" людини, яке за своїм визначенням здатне здійснювати вільні вчинки та виявляє внутрішню мотивацію.

(5) Особистість людини – це принципово творча, самодетермінована божественна сутність, яка внутрішньо приаманна людині (міститься в ній у віртуально-прихованому вигляді і виявляється потенційним ресурсом її еволюції) та одночасно постає метою її розвитку.

(6) Для того, щоб виховати самодетерміновану творчу, а тому парадоксальну істоту, слід залучати парадоксальне ж багатогранне соціально-педагогічне середовище та відповідні багатомірні педагогічні впливи, як і новий напрям педагогіки – **парадоксоведення** (спрямоване на вивчення та засвоєння різних логіко-семантичних та онтологічних парадоксів з метою формування творчого парадоксального мислення).

(7) Розвиток людини від правої півкулі до лівою, а від неї до їх функціонального синтезу означає, що соціально-педагогічні впливи, які реалізуються на рівні правої півкулі (у дошкільному та молодшому шкільному віці), трансформуються у певні абстрактно-логічні форми на рівні лівої півкулі, яка, таким чином, містить у прихованому вигляді правопівкульовий конкретно-образний матеріал, котрий через певні педагогічні впливи визначає розгортання лівопівкульових процесів (у середньому та старшому шкільному віці) та програмує відповідний сценарій життя людини.

(8) Спостерігається своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульову "призму" наочності та образності, що знаходить своє найбільш послідовне відображення саме у казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття, що на рівні дошкільного виховання реалізуються у розвитку педагогіки навчальної казки.

(9) Наявність механізмів кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульові механізми дозволяє говорити про парадоксальну стратегію виховання дошкільнят щодо формування в них психологічних установок.

(10) Комплексна логіко-евристична педагогіка, процедурні аспекти якої демонструвалися у нашому дослідженні, у цілому відповідає сучасній методології психолого-педагогічного наукового дослідження, однак, вона має і певну своєрідність, що дозволяє відносити цю педагогіку до окремого напрямку педагогічної науки:

1) Своєрідність логіко-евристичної педагогіки полягає, перш за все, у тому, що вона передбачає чітке покрокове логічне розгортання певних наукових фактів (тверджень) – процедурних операторів аналізу певного проблемного до-

слідницького поля (які нумеруються й оформлюються у чіткі короткі твердження, а у разі необхідності пояснюються й обґрунтовуються).

2) Крім того, у логіко-евристичній педагогіці залучаються факти з різних предметних галузей сучасного знання, що реалізує міждисциплінарний ресурс педагогічного дискурсу.

3) Логіко-евристична педагогіка постає креативною педагогікою, оскільки вона використовує як класичні логічні засоби отримання нового знання, так і евристичні методи, сполучаючи абстрактно-логічну (лівопівкульову) та інтуїтивно-евристичну (правопівкульову) стратегії пізнання світу. При цьому у логіко-евристичній педагогіці нові педагогічні знання отримуються завдяки теоретико-евристичній процедурі через вибудовування різних фактологічних причинно-наслідкових (логічних) ланцюжків та нетривіальних евристичних конфігурацій, які вбудовуються у ці ланцюжки, коли педагогічний експеримент може взагалі не використовуватися, що дозволяє зосередитись на теоретичному аналізі наявних фактів, яких у сучасній науці внаслідок інформаційному буму накопичено дуже багато.

4) Важливо також, що у разі необхідності результати логіко-евристичної педагогіки можуть легко оформлюватися у семантичні моделі та структурно-логічні сітки, які слугують чіткими наочними навчально-пояснювальними засобами освоєння педагогами та студентами тієї чи іншої педагогічної проблематики.

За таких умов актуальність комплексної логіко-евристичної педагогіки не викликає сумнівів, а **перспективами** її розвитку вважаємо розробку засобів наочної репрезентації наукових результатів, отриманих за допомогою зазначеного нового перспективного напрямку психолого-педагогічних досліджень.

РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТЬНОГО ВЧИТЕЛЯ

2.1. КРЕАТИВНИЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕСІЙНІ Й ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Ефективність роботи школи, рівень креативності освіти залежить від підготовленості вчителя до його важливої місії. Роль, яку відіграють учителі, життєво важлива для майбутніх суспільств. Професійна освіта має забезпечити педагогів креативними та якісними знаннями, вміннями й інноваційними технологіями, які стануть підґрунтям для ефективної роботи з різними категоріями дітей, зокрема, обдарованими.

Модернізація сучасної системи освіти в Україні потребує підвищення рівня професіоналізму, педагогічної майстерності та розвитку педагогічного мислення. До нової генерації педагогів ставляться нові вимоги (Є. С. Барбіна, Н. В. Гузій, І. Д. Демакова, І. А. Зязюн, Н. В. Кічук, В. Г. Кремень, М. П. Лещенко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, О. М. Пехота, Л. П. Пуховська, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін.). Учитель нової генерації має бути не тільки професійно компетентним, а й бути зорієнтованим на розвиток школяра як особистості, суб'єкта власного життя. В останні роки значно актуалізувалася проблема креативності. Про це свідчать роботи зарубіжних і вітчизняних учених. Як вже зазначалось, терміном «creativity» (лат.) позначають процес і продукт створення чогось нового; його суб'єкт та обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють. Ряд науковців тлума-

чать «креативність» як поняття синонімічне «творчості». Психологи розуміють креативність як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Відтак, надзвичайно актуальним постає аналіз професійних й особистісних якостей креативного вчителя та їх вплив на розвиток творчого потенціалу школярів. Відзначимо роль креативного вчителя у роботі з обдарованими учнями.

Серед значущих якостей креативного вчителя, який прагне розвинути здібності і схильності обдарованих дітей, можна виділити позитивну Я-концепцію, зрілість, емоційну стабільність. Чому це так важливо? Справа у тому, що нерідко основні проблеми обдарованих, дітей виникають при взаємодії з учителями. Такі учні своїми питаннями можуть поставити вчителя у безвихідне становище. Невпевнений учитель, з негативною Я-концепцією не хоче «терпіти» поведінку обдарованого учня, намагається «зрізати його», висміяти, «поставити його на місце, щоб не був зарозумним». Подібна позиція вчителя негативно позначається на особистісному та інтелектуальному розвитку дітей. Крім того нерідко вчителі переносять власні проблеми на дітей: недостатня власна емоційна стійкість і стабільність сприймається ними як виключно «невихованість» дітей, з якими педагог працює ¹³⁴.

Тільки креативні вчителі можуть зробити навчання захоплюючим, творчим та продуктивним для учнів, якщо їхнє власне навчання й розвиток є таким же захо-

плюючим, креативним і продуктивним. Сучасний учитель має стати носієм суспільного, соціального та наукового прогресу, яке пов'язане із досягненням значущих цілей, бути компетентним, обізнаним, креативним та вмілим у:

- роботі з обдарованими учнями у справедливій, та доброзичливій формі, враховуючи їх відмінності, пов'язаних з особливими потребами особистості;

- активному у навчанні, з постійним творчим пошуком, оцінюванням, застосуванням та здобуванням знань, виявляючи наполегливість і цілеспрямованість упродовж своєї професійної кар'єри;

- розвиткові та застосуванню знань, програм, методів, принципів навчання та оцінювання, які потрібні для впровадження та моніторингу ефективних і розвивальних програм для обдарованих учнів;

- упровадженні, оцінюванні та застосуванні на практиці ідей педагогіки співробітництва та партнерства з учнями, колегами, батьками, громадою та суспільними і бізнесовими структурами;

- відданості принципам етичної та юридичної відповідальності вчителя та застосуванні їх на практиці;

- розвиткові особистої філософії викладання, яка формується на рівні організацій, громади, суспільства та світового контексту освіти ¹³⁵.

Якість роботи і рівень креативності вчителя є одним із найважливіших чинників, що визначає рівень досягнень обдарованих учнів. Насамперед розглянемо чинники, що є найбільш впливовими і роблять роботу педагога якісною, творчою, ефективною, значущою для досягнення навчального результату й креативного розвитку особистості.

¹³⁴ Одаренные дети: /пер. с англ. /общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с. – С. 8-9.

¹³⁵ Фуллан М. Сили змін. – Л.: «Літопис», 2000. – С 195-196.

Існують різні підходи до визначення цього поняття. Їх відмінності визначаються, як трактуванням місії освіти в суспільстві, так і тією роллю, яка відведена вчителю у її досягненні ¹³⁶.

Визначимо сутність поняття «учитель, який якісно виконує свою професійну діяльність», що безпосередньо пов'язане з поняттям «креативний учитель». Найбільш наближене до нашого розуміння поняття, яке сформульоване американськими дослідниками Л. Капланом та У. Оуінгзом. Воно розглядається у двох аспектах: насамперед підготовки вчителя та його практичної діяльності. Перший з них стосується «вхідних ресурсів», які вчитель приносить з собою до школи: його соціальне походження; розумові здібності, професійна підготовка, предмет спеціалізації у вищому навчальному закладі, рівень результатів за тестами здібностей та професійних екзаменів, освітній сертифікат та професійна ліцензія, попередній досвід професійної діяльності. Другий аспект розгляду стосується якості викладання, тобто всього того, що робить учитель для забезпечення успішності навчального процесу. Якість викладання визначається такими вміннями, як створення позитивного навчального середовища в класі, правильний вибір навчальних цілей та інструментів оцінки знань, застосування релевантних змісту навчання й особливостям учнів методик та форм організації навчального процесу, що сприяють засвоєнню нав-

¹³⁶ Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ ст. - початок ХХІ ст.): Монографія. - Суми: БАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. - С 252-254.; Фернандо Раймерз, Ноел Мак-Гінн. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики. - Л: «Літопис», 2004. - С 75-80.

чального матеріалу на більш високому якісному рівні ¹³⁷.

Позиція Л. Каплана та У. Оуінгза співпадає основними ідеями дослідження Дж. Кінга Райса, який виокремив 5 категорій вимірних індикаторів якості професійної діяльності вчителя: його досвід; програми підготовки вчителя; освітній сертифікат; напрям роботи вчителя, спеціалізація у предметній площині викладання; тестування ¹³⁸.

Відтак, учитель, що якісно і творчо виконує свої професійні обов'язки – ключ до реалізації високих стандартів, на які акцентується увага в останні роки у шкільних системах розвинених країн. Ряд дослідників переконують, що якість роботи вчителя – могутній провісник учнівської успішності. Рівень підготовки вчителів є безумовно найсильнішим корелятом учнівських досягнень ¹³⁹.

Розглянемо деякі положення концепції самоактуалізації А. Маслоу, які безпосередньо впливають і на розвиток креативного вчителя і які слід урахувати при побудові концептуальних положень щодо проблеми креативної освіти для обдарованих дітей. Тенденція до самоактуалізації складає сутність, ядро особистості, тобто прагнення людини постійно втілювати, реалізовувати, опредмечувати себе, свої здібності, свою сутність. Проте реалізувати себе людина може лише у діяльності. А. Маслоу за вірець самоактуалізованих людей відносив тих, кому притаманний певний рівень

¹³⁷ Kaplan L., Owings W. Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals//NASSP Bulletin. - 2001. - P. 4-12.

¹³⁸ Jennifer King Rice. Teacher Quality. Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes // Economic Policy Institute.

¹³⁹ Kaplan L., Owings W. Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals//NASSP Bulletin. - 2001. - P. 4-12.

особистісних звершень як у професійному, так і в особистісному житті. Вивчаючи кращих, на думку А. Маслоу, можна досліджувати межі людських можливостей. Критеріями для відбору самоактуалізованих особистостей, учений встановив відносну свободу від неврозів і найкраще використання своїх талантів, здібностей, можливостей.

А. Маслоу диференціював такі характеристики самоактуалізації: прийняття (себе, інших, природи); спонтанність, простота, природність, центрованість на задачі (проблемна центрація), наявність життєвої місії; наявність задачі, яка потребує виконання, зовнішню відносно себе мету; автономія незалежність від культури і середовища, самодостатність; містичність і досвід вищих станів; почуття співпричетності, єднання з іншими; стосовно інших людей; самоактуалізовані особистості відчувають глибоке почуття ідентифікації, симпатії, любові, справжнє бажання допомогти; більш глибокі міжособистісні відносини, що ґрунтуються на великій самовіддачі, більш повному виходу за межі свого «Я»; наявність демократичної структури особистості. Вони не помічають класових, соціальних, професійних, расових відмінностей; мають сильні моральні стандарти, концентруються на цілях, уміючи підкоряти їм засоби; їм властиве філософічне, невороже почуття гумору; самоактуалізована творчість проєцирується на весь світ і забарвлює будь-яку діяльність. Все робиться з певним відношенням до справи, з настроєм. Притаманний опір акультурації (усередненому «окультурюванню», прилученню до масової культури).

Самоактуалізація як здібність може існувати у більшості людей, але лише у незначній кількості людей, вона певною мірою звершилася. Такі люди максимально повно втілюють людську сутність. Проте самоактуа-

лізованих людей дуже мало, менше 1%, а вчителів, що прагнуть до самоактуалізації, за оцінкою Психологічного інституту РАО, всього від 12 до 18%. Багато людей не відчувають свого потенціалу, а процес зростання вимагає постійної готовності ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок. За А. Маслоу, життя самоактуалізованої людини можна визначити як «зусилля або ривок, коли людина використовує всі свої здібності у повну силу». Автор вважає, що актуалізація людського потенціалу можлива «у суспільстві, яке сприяє» і якого практично не було ще в історії людства¹⁴⁰.

На основі аналізу досліджень зарубіжних науковців визначено три основні фактори, що впливають на результати діяльності учнів – це педагогічні вміння, професійні характеристики та креативне навчальне середовище. Ці фактори різні за своєю природою: два з них – професійні характеристики та педагогічні вміння – чинники, які пов'язані з тим, що вчитель вносить у свою роботу. У той час, як креативне навчальне середовище є результатом роботи. Останнє дає можливість зрозуміти, як створений клімат впливає на учнівську мотивацію до навчання.

Вивчення діяльності креативного компетентного вчителя на основі досліджень сучасних американських науковців виявило такі особливості. Насамперед, такі педагоги глибоко знають свій предмет і демонструють свої професійні знання двома пов'язаними між собою шляхами. Перший – вони використовують набуті навички викладання послідовно й ефективно і творчо у процесі всієї навчальної діяльності – це креативні стра-

¹⁴⁰ Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – 720 с. – С. 238-259.

тегії і методи викладання, які можна побачити, коли вчителі працюють у класах. Другий – це певні професійні характеристики, які вони демонструють, та їх інтенсивність.

Результати успішного використання предметних знань і креативних методів викладання та професійних характеристик відображується у прогресивних учнівських досягненнях.

Креативне сприятливе середовище забезпечується іншими засобами впливу, насамперед креативними професійно орієнтованими педагогічними вміннями і професійними характеристиками. Креативні вчителі очікують від учнів високі навчальні й розвивальні досягнення, визначаючи при цьому відповідність цілей для учнів через певні форми диференціації. Це означає очікування різних результатів від учнів з різними здібностями.

Учені виділяють певні критерії відбору креативних учителів. Позитивна Я-концепція – одна з найважливіших якостей педагога, що безпосередньо пов'язана з доброзичливим ставленням до дітей (А. Комбс, Д. Д. Сиск). Висока цілеспрямованість і наполегливість і ґрунтовність (Дж. Рензуллі). Учителі постійно мають прагнути до розуміння і задоволення інтересів та запитів дітей, особливо до тих, хто має неординарні здібності. Креативних учителів має вирізняти і зрілість. Ця якість не ототожнюється з віковою категорією і, за тлумачним словником, означає «стан повного розкриття здібностей, що досягається у процесі розвитку.

Відтак, *професійні характеристики* обов'язково пов'язані з особистісними, тому креативним учителям мають бути притаманні такі якості як:

✓ *Моральні*: чесність, альтруїзм, відданість своїй справі, відповідальність, оптимізм, безкорисливість, без-

пристрасність, бережливість, добродійність, натхненність, гуманність, добродійність, дружелюбність, чуйність, турботливість, життєрадісність, високі естетичні якості, терпимість, поважливе ставлення до думки інших, прагнення до гармонії; комунікабельність. Крім того педагог має подавати приклад для наслідування; бути справжнім вихователем, а не наглядачем, мати досвід роботи з дітьми (в тому числі і власними);

✓ *Інтелектуальні*: високий рівень інтелектуального розвитку, широкий світогляд, гнучкий розум, гнучке мислення, здатність до генерування нових ідей, чутливість до протиріч, критичність мислення, здогадливість, кмітливність, замріяність, мобільність, обдарованість, оперативність, зосередженість, переконаність, ерудованість, прагнення до пізнання, прагнення до активності, вдумливість, відчувати стан натхненності, бути винахідливим, живий, активний характер; розвинене почуття гумору, але без сарказму; готовність до виконання різноманітних обов'язків, пов'язаних з навчанням обдарованих дітей; творчий нетрадиційний світогляд; здатність до самоаналізу, самооцінки;

✓ Крім того креативний педагог має вести збалансоване життя, турбуватися про своє здоров'є, бути енергійним ¹⁴¹.

✓ *Вольові*: цілеспрямованість, дисциплінованість, ініціативність, стриманість, далекоглядність, готовність до перегляду своїх поглядів, постійного самовдосконалення; ґрунтовність, об'єктивність, оперативність, принциповість, сміливість, мужність, твердість, рішучість, працелюбність, упевненість, наполегливість.

Можна виділити й особливості *емоційної сфери* креативного вчителя: реалістична Я-концепція, повага до

¹⁴¹ Одаренные дети: /пер. с англ. /общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с. – С. 236-237, 343-344.

інших, емпатійне відношення до людей, терпимість до особливостей інших людей, схильність до самоаналізу, готовність ділитися речами та ідеями, наполегливість у виконанні завдання, незалежність у мисленні та поведінці, чутливість до аналізу моральних проблем, упевненість у своїх силах і здібностях, внутрішня мотивація ¹⁴².

Велику роль у розвитку креативного вчителя відіграють професійні та *психолого-педагогічні знання*. Для креативного педагога притаманні такі знання як: адекватна наукова і професійна підготовка; загальні основи педагогіки; основи філософії виховання та освіти креативної особистості; етапи розвитку креативної особистості; теорія і методика виховання творчої особистості; теорія освіти та навчання творчої особистості; спеціальна післядипломна підготовка до роботи з обдарованими дітьми, готовність до подальшого набуття спеціальних знань; педагогічний менеджмент; історія педагогіки: оволодіння ідеями видатних педагогів, які досягли успіху у розвитку власної особистості та педагогічній діяльності щодо вихованні творчої особистості; вікова та педагогічна психологія; ідеї педагогіки співробітництва; широке коло інтересів; обізнаність у різних сферах науки, культури, техніки; володіння великим обсягом інформації.

Отже, компетенції творчого вчителя включають загально професійні компетенції, високу кваліфікацію, готовність до подальшого розширення компетенцій, глибоку інформованість, освіченість, широкий кругозір тощо.

¹⁴² Одаренные дети: /пер. с англ. /общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с. – С. 265-266.

Водночас креативні вчителі мають досконально володіти практичними *педагогічними вміннями*: уважно спостерігати і слухати; аналізувати психологічні та вікові особливості дітей, підлітків, юнаків; відчувати та розуміти їх потреби, інтереси; аналізувати навчальні програми відповідно до індивідуальних та вікових особливостей учнів; вибирати і застосовувати адекватні різноманітні методи і прийоми навчання; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; виявляти приховані залежності і зв'язки; інтегрувати і синтезувати інформацію; використовувати альтернативні шляхи пошуку інформації; аналізувати педагогічні ситуації; знаходити рішення у нестандартних педагогічних ситуаціях; приймати оптимальні самостійні рішення; оцінювати як сам процес, так і результат; передбачати наслідки своїх педагогічних дій; розмірковувати; застосовувати інноваційні ідеї на практиці; робити правильні висновки.

Креативні педагоги мають також володіти педагогічними вміннями у сфері навчання і виховання в учнів творчих здібностей, зокрема навчати учнів: аналізувати ситуації; знаходити оптимальне рішення у нестандартних ситуаціях; різноманітним методам та прийомам роботи з інформацією; приймати оптимальні рішення; навчати учнів оцінювати як сам процес пізнання, так і результат; аналізувати думки і почуття як свої власні, так й інших людей; з розумінням ставитися до індивідуальних особливостей інших людей; привити вихованцям звичку уважного і бережливого ставлення до інших людей; розвивати в учнів здатність дивуватися і пізнавати;

Відтак, готовність педагога працювати в креативному навчальному закладі передбачає також наявність у нього не тільки відповідні якості, але й теоретичні і

професійні знання та педагогічні вміння: здатність будувати індивідуалізоване навчання при узгодженні з результатами психологічного діагностичного обстеження дитини, підлітка, юнака; використовувати концептуальну модель креативної освіти, що допомагає охопити всі складності і тонкощі навчально-виховного процесу; розробляти та модифікувати навчальні програми; стимулювати пізнавальні, творчі здібності учнів; консультувати учнів і оцінювати їх успіхи.

Принципово важливою умовою визнання професійної концептуальної відповідності педагога в креативній педагогічній системі є: наявність педагогічної системи, що забезпечує креативний навчально-виховний процес; відкритість педагога до нового і здатність гнучко вдосконалювати свою педагогічну систему; готовність педагога до безкорисливих проявів.

Вітчизняні науковці (Н.В. Кічук, Л.Г. Яренчук) вважають, що для творчого вчителя притаманний високий рівень творчого потенціалу, наявність системних і фундаментальних знань та вмінь, володіння прийомами організації творчої діяльності й винахідництва, сформованість адекватної самооцінки, прагнення до самоактуалізації, критичний підхід до результатів своєї діяльності, незалежність і обґрунтованість поглядів і міркувань, наявність високого рівня творчого педагогічного мислення та уяви цілеспрямованості, наполегливості у досягненні мети, віри в себе та власні можливості¹⁴³.

¹⁴³ Яренчук Л.Г. Збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій – актуальна проблема професійної освіти / Л.Г. Яренчук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць : спецвипуск. Одеса. – 2010. – С.379-384.

При цьому креативні вчителі добре розуміються на плануванні, встановленні чіткої обґрунтованої структури і цілей кожного уроку відповідно до особливостей кожного класу та індивідуального підходу до обдарованих учнів. Творчо спрямовані вчителі застосовують різні креативні педагогічні стратегії і методи для творчого розвитку обдарованих учнів і утримання їх уваги в процесі уроку. Зі спостережень науковців видно, що компетентні вчителі більшою мірою застосовують активне розвивальне викладання: подають інформацію учням на високому рівні та з натхненням – уроки проходять у поштованому темпі, індивідуальна робота поєднується з диференційованою роботою, що посилює учнівське навчання через практику.

Такі вчителі прагнуть постійно виховувати і розвивати творчі здібності, обдарування учнів. Одна з найважливіших умов розвитку креативного мислення є створення творчої атмосфери: розвиток почуття психологічної захищеності і підтримки обдарованих дітей. Творчі учителі з повагою ставляться до думок обдарованих учнів і заохочують їх братися за складні задачі, розвиваючи тим самим їх мотивацію і наполегливість. Бажано клас спеціально обладнати наочністю, створити необхідне навчально-методичне, комп'ютерне забезпечення, яке використовує не лише вчитель, але й учні. Учитель фактично стає консультантом і помічником обдарованих учнів, залишаючи за собою функцію контролю, надаючи можливість учням самостійно будувати творчий процес, у якому можна виділити три етапи: учень ставить задачу і збирає необхідну інформацію, розглядає її з різних боків, доводить почату роботу до завершення.

Креативні вчителі володіють стратегією вміння продуктивно взаємодіяти з учнями (учнівський мене-

джмент), тобто створювати умови, щоб учні відчували психолого-педагогічну підтримку. Ця стратегія означає використання максимуму часу для учнів, щоб зосередитися на завданні - максимізація їх навчальних можливостей. Учителі керують часом та засобами, що сприяє вихованню і якісному навчанню обдарованих учнів. Досягти управління класом можна лише за таких умов: чітка структура кожного уроку, повне використання спланованого часу і разом з тим створення сприятливого креативного середовища умов для розвитку творчих здібностей учнів.

Крім того креативний учитель володіє комплексом методів і засобів, що забезпечують суб'єкт-суб'єктні відносини педагога і учня, і які підвищують мотивацію до навчання. Він також використовує такі методи, прийоми, засоби, завдання, приклади, що розвивають асоціативне, абстрактне, метафорістичне мислення школярів. Такий підхід сприяє формуванню міждисциплінарних зв'язків.

Творчий учитель також володіє відповідними методами і засобами контролю й оцінювання рівня розвитку творчих здібностей учнів. У навчальний процес постійно включаються творчі ігри, навчальні творчі завдання, головоломки. Наводяться приклади роботи («секрети творчості») великих творців у техніці, науці, освіті, мистецтві.

Усі вчителі демонструють захоплення навчанням, забезпечуючи стимулююче середовище класу, перевіряючи рівень засвоєння знань і допомагають у практичній роботі класу, групи, організують індивідуальну роботу з метою розвитку знань та навичок у різних категоріях учнів. Креативні вчителі відрізняються високим рівнем гнучкості, що проявляється не тільки у школі, класі, а й за їх межами.

Підкріплюючи свою лідерську роль, креативні вчителі мають добрі стосунки з іншими. Сюди входять такі чинники, як розуміння інших, взаємодія та робота у команді. Педагоги прагнуть розуміти обдарованих учнів та інших суб'єктів освіти і виховання. Креативні вчителі мають вплив на учнів. Для досягнення позитивних освітніх результатів учителі часто застосовують опосередкований вплив, тобто через інших (родина, друзі).

Отже, вчитель, спираючись на глибоке розуміння предмету, виступає як фактор впливу на учнів, зокрема й обдарованих, і на те, як вони справляються з навчанням.

Наше дослідження свідчить, що креативні вчителі застосовують свої знання, вміння створювати позитивне навчальне середовище у своїх класах, яке сприяє розвитку природних задатків і схильностей учнів, що максимізує можливості навчання, в яких учні добре мотивовані на навчання.

Відтак, ефективність роботи креативного вчителя зумовлена високими професійними й особистісними показниками, вміннями створювати у навчально-виховному процесі креативне середовище, організувати креативно-діалогове навчання, впроваджувати інноваційні засоби, методи та прийоми навчання, що стимулюють розвиток творчого потенціалу особистості учнів.

Таким чином, визначені професійні й особистісні характеристики вчителя у їх системній сукупності складають теоретичне підґрунтя та інтегративну модель для вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

2.2. КРЕАТИВНІСТЬ У ФОРМУВАННІ Й РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства й в умовах модернізації змісту системи вищої педагогічної освіти в Україні, виникає потреба активного пошуку нових резервів якісної підготовки фахівців, їхньої професійної компетентності й особистісної зрілості.

Сучасні соціально-економічні умови переконують у необхідності реформування існуючої концепції педагогічної освіти в концепцію індивідуально-творчого підходу до підготовки студента - майбутнього вчителя, здатного до творчого саморозвитку. Перехід до педагогічної цінності саморозвитку студента й викладача - стратегія сучасної педагогіки вищої школи.

Саме в студентському віці виявляється здатність до рефлексії – знання про межі власних знань й умінь виходити за ці обмеження. Отож саме така потреба спонукає до пошуку нового змісту й організаційних форм освіти педагога в системі неперервної освіти, надаючи особливого значення його методологічній складовій, найважливішими компонентами якої є розвинена творча уява й здатність до саморозвитку.

Вимоги, які висуваються особистістю й суспільством до результатів освіти, визначили необхідність кардинальних змін, як у змісті освіти, так й у педагогічних технологіях.

Ці вимоги й цілі реалізуються в креативному підході, здійснюваному у вищій професійній освіті, – у системі неперервного формування творчого мислення й розвитку творчих здібностей як у студентів, так й у викладачів. Основна мета креативної системи освіти – виявити в людині творця й розвинути в ній закладений

творчий потенціал. Цілком зрозуміло, що виконати подібне завдання – під силу лише креативним педагогам з розвиненим власним творчим потенціалом. Сучасні дослідження з усією очевидністю доводять, що не кожен сучасний педагог готовий до виконання такого завдання.

*Нова ситуація в суспільстві й системі освіти вимагає підготовки вчителя нового типу, здатного ефективно й продуктивно працювати у мінливих умовах. Педагогові сьогодні необхідно не тільки мати високий рівень загальної культури, психолого-педагогічної компетентності, але й нетрадиційно підходити до розв'язання різних психолого-педагогічних ситуацій, організовувати свою діяльність на творчій основі*¹⁴⁴.

Опанування творчістю як видом і компонентом сучасної педагогічної діяльності, дозволяє педагогові моделювати можливі зміни в організації, структурі й змісті освітнього процесу; цілеспрямовано вносити своєчасні корективи при використанні педагогічних технологій й інновацій; формувати цілі навчання й виховання учнів з урахуванням освітніх, виховних і розвивальних можливостей навчального матеріалу, складностей учнів у вивченні окремих питань і дисциплін, а також в інших видах діяльності; результатах застосування різних методів, прийомів, засобів навчально-виховного процесу; реалізації особистісно-орієнтованого підходу до учнів, на основі оцінки їх потенційних можливостей, а саме – індивідуально-психологічних якостей, розумових здібностей, поведін-

¹⁴⁴ Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін. ; Нац. тех. ун-т "Харківський політехнічний ін-т"]. - Х. : НТУ "ХПІ", 2007. - 228 с.; Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоева. - К., 2006. - 346 с.

ки; планування подальшої професійно-педагогічної діяльності¹⁴⁵.

Саме тому, як доводить практика, формування креативності й розвиток творчої індивідуальності педагога сприяють підвищенню його компетентності й професіоналізму.

Формування креативності в період творчої зрілості фахівця визначає, по-перше, продуктивно-творчу спрямованість особистості й становить основний стрижень її соціальної орієнтації в житті, по-друге, є базовою детермінантою професійної творчості, по-третє, сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця і його самоактуалізації у соціальній сфері й, по-четверте, обумовлює адаптивні можливості організму, як фізіологічної системи, до специфічних особливостей педагогічної діяльності.

У теперешній час креативність, значною мірою, виступає своєрідним механізмом адаптації особистості педагога до соціальних змін, що відбуваються¹⁴⁶. Динамізм розвитку нашої країни в економічній і політичній сферах викликав істотні зміни в духовному житті людей. Для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, педагог повинен не просто адаптуватися до нової ситуації, але й бути здатним змінити її, змінюючись і розвиваючись, при цьому, сам. Тому особливий інтерес викликають дослідження, присвячені активній творчій особистості, механізму формування креативності¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоєва. - К., 2006. - 346 с.

¹⁴⁶ Євдокимов В.І. Креативність як фактор гуманізації освіти / В.І. Євдокимов, В.В. Луценко // Гуманізм і освіта : зб. матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р.). - Вінниця : УНІВЕРСУМ - Вінниця, 2006. - С. 49-50.

¹⁴⁷ Там само. - С. 49.

Загальні основи креативності досліджено в наукових працях Д. Богоявленської, В. О. Моляко, Я.А. Пономарьова, В.А.Роменця, С. О.Сисоєвої, Дж. Гілфорда, Д. Кугера, М. Ранко, Г. Стенберга, П. Торренса, Д. Треффінджера й інших¹⁴⁸.

Важлива педагогічна вимога до креативного освітнього процесу – неперервність, наступність і включення студентів в активне освітнє середовище, у самостійне управління творчим процесом.

Креативна особистість є цінністю для будь-якого народу, тому що саме вона визначає процвітання й благополуччя останнього. Таким чином, одним з основних завдань вищої школи є проблема формування індивідуальних психологічних особливостей кожного студента, його здібностей і переваг (інтересів), на основі яких стає можливим індивідуалізація й диференціація навчання й виховання. Впровадження цих основ дозволить виховати не просто професіонала, а й креативну особистість.

Креативний освітній процес надає можливість кожному студенту на будь-якому освітньому рівні не тільки розвинути творчий потенціал, але й сформувати потребу у самопізнанні, творчому саморозвитку, сфор-

¹⁴⁸ Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. - М.: Академия, 2002. - 317 с.; Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Прогресс, 1965. - С. 433 - 456.; Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін. ; Нац. тех. ун-т "Харківський політехнічний ін-т"]. - Х. : НТУ "ХПІ", 2007. - 228 с.; Рибалка В. В. Психология развития творческой личности : навч. посіб. / В.В. Рибалка. - К. : ІЗМН, 1996. - 236 с.; Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоєва. - К., 2006. - 346 с.; Sternberg R.J. and O' Hara L. Creativity and Intelligence // R.J. Sternberg (Ed.). Handbook of Human creativity. N.Y., 1995.; Torrance E.P. and Myers R.E. Creative learning and teaching. N. J.: Dodd, Mead and Co., 1970, p. 35-71.; Torrance E.P. and Myers R.E. Education and the creative potential. -Minneapolis.: Univ. Of Minnesota press., 1967. - 167 p.

мувати об'єктивну самооцінку. З погляду гуманістичних позицій розвитку системи освіти, як частини соціальної системи суспільства, головним є орієнтація на розвиток особистості й освоєння базової гуманітарної культури. Необхідність вивчення проблеми креативності і її формування в професійній освіті обумовлена, насамперед, протиріччям між соціальним замовленням суспільства на творчу особистість у всіх сферах виробництва й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ формування й розвитку креативності в системі неперервної освіти.

Теорії креативності.

Аналіз науково-психологічної літератури дозволяє розглянути чимало різних теорій креативності. Так, однією з найбільш популярних є теорія Дж. Гілфорда, який визначив поведінкові прояви творчої особистості ¹⁴⁹. Більш сучасною є теорія, розроблена Р. Стернбергом і Д. Лавертом ¹⁵⁰. На їхню думку, креативна людина вміє займатися нерозробленими або мало популярними ідеями, всупереч думки оточуючих, їх нерозумінню й несприйняттю. Головне – вірно оцінити потенціал розвитку певних ідей і можливий попит. Креативність припускає, зазначає Р. Стернберг, здатність йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, наявність толерантності до невизначеності, готовність протистояти думці середовища ¹⁵¹. Обов'язковим фактором розвитку креативності є наявність творчого середовища. Особливо цікавим є визначення творчого середовища, а саме – творчий підхід у

¹⁴⁹ Гілфорд Дж. Три сторони інтелекта. // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Прогресс, 1965. - С. 433 - 456.

¹⁵⁰ Sternberg R.J. and O' Hara L. Creativity and Intelligence // R.J. Sternberg (Ed.). Handbook of Human creativity. N.Y., 1995.

¹⁵¹ Там само.

побудові навчально-виховного процесу, застосуванні форм і методів навчання, що сприяють розвитку креативності.

Аналіз психологічної літератури по проблемі креативності дозволяє виокремити дві групи підходів до визначення сутності креативності:

- підходи, орієнтовані на пошук джерел,
- підходи, орієнтовані на процес ¹⁵².

Розглянувши погляди вітчизняних і зарубіжних психологів стосовно креативності, ми дійшли висновку, що креативність – це здатність людини до конструктивного мислення й поведінки, а також усвідомлення й розвитку свого позитивного досвіду. Якість креативності розглядається нами як життєво-активна потреба особистості в перетворенні дійсності. На нашу думку, креативність є інтеграцією різних якостей особистості, які варто формувати й розвивати.

Зазначимо, що поняття креативності й поняття творчого потенціалу не тотожні. Креативність є складовою частиною творчого потенціалу, поряд з іншими якостями, такими, як інтелектуальні здібності, захопленість професійною діяльністю й повною самовіддачею ¹⁵³.

Поняття інтелектуальної й педагогічної креативності.

Розвиток креативності сприяє досягненню високого рівня професіоналізму, особистісної й духовної ве-

¹⁵² Айзенк Г. Проверьте свои способности. / Пер. с англ. А.Н. Лука и И.С. Хоролла. М.: Мир, 1972. – 126 с.; Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. - М.: Академия, 2002. – 317 с.; Рибалка В. В. Психология розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В.В. Рибалка. - К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.

¹⁵³ Креативність і творчість // Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка / [відпов. ред. І.П. Мано-ха]. - К. : Гнозис, 2009. – Темат. вип. – № 1. – 426 с.

ршин, тобто сприяє самоактуалізації особистості педагога. При високому рівні креативності педагогічна творча діяльність є більш ефективною, успішною, продуктивною і тривалою; окрім того, учитель не тільки адекватніше пристосовується до різних інноваційних освітніх систем, але й сам бере активну участь у їхньому формуванні, розробці й впровадженні в педагогічну практику¹⁵⁴.

Креативність можна розподілити на інтелектуальну і соціальну, у якій можна виділити педагогічну креативність. Інтелектуальна креативність – це невід’ємна частина людської перетворюючої творчої діяльності, пов’язана з вирішенням теоретичних і практичних проблем. Педагогічна креативність – це певна психічна й соціальна готовність особистості вчителя, яка дозволяє змінити ситуацію так, що педагог й учень можуть ефективно взаємодіяти в спільній діяльності, досягти взаєморозуміння, зменшити непорозуміння, ліквідувати конфлікти. Педагогічна креативність припускає наявність у вчителя високого рівня компетентності в міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії.

Найважливішими показниками педагогічної креативності є творче самопочуття й педагогічна творчість. Творчі рішення вчителя ґрунтуються на взаємодії інтелектуальної й педагогічної креативності¹⁵⁵.

У сучасній психолого-педагогічній літературі найбільша увага приділяється вивченню інтелектуальної

креативності. Інтелектуальна креативність пов’язана з розв’язанням теоретичних і практичних проблем. Вона виявляється при відкритті, створенні потенційного нового, де нове розуміється у його суб’єктивному та в його об’єктивному змісті.

Педагогічна креативність, як складова комунікативної або соціальної (професійної) креативності майбутнього вчителя, у психолого-педагогічній літературі досліджена недостатньо. Ми дійшли висновку, що педагогічна креативність – це певна психічна й соціальна готовність педагога, що дозволяє змінити ситуацію спілкування таким чином, що він (педагог) і учень, досягають ефективного взаєморозуміння в педагогічному процесі.

Проблеми формування креативності майбутнього педагога недостатньо досліджені. Найчастіше дослідники звертають увагу не на педагогічну креативність, а на сам процес педагогічного спілкування, пропонують різні рекомендації з поліпшення спілкування між викладачем і тими, кого навчають (учнями, студентами). Дослідження психологічних механізмів, що забезпечують розвиток креативності педагога є важливим:

- 1) для формування знань майбутнього педагога,
- 2) для розвитку комунікативних, поведінкових навичок майбутнього педагога.

Розглядаючи проблему креативності, ми можемо зробити висновок про те, що як і раніше невирішеним залишається питання діагностики й розвитку педагогічної креативності. Ця проблема, поза всяким сумнівом, досить актуальна й від її рішення залежить розвиток як окремого індивіда, так і соціуму в цілому.

Ми вважаємо, що відродженню прагнення людини до власного розвитку сприяє *креативна педагогіка*.

¹⁵⁴ Креативність і творчість // Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка / [відпов. ред. І.П. Манюха]. - К. : Гнозис, 2009. – Темат. вип. – № 1. – 426 с.

¹⁵⁵ Там само.

Creatio — лат., створення, творча складова. Тоді, будь-яка педагогіка креативна або має креативну (творчу) орієнтацію. Творчість як і культура повинна пронизувати все людське життя й всю систему освіти¹⁵⁶.

Актуальність розвитку креативної педагогіки обумовлена наступними змінами, що відбуваються у світі в цілому й в освіті, зокрема.

1. Збільшення вартості ресурсів, технологій, погіршення екології викликає гостру необхідність у новій технологічній хвилі, що власне кажучи формує нове завдання системи освіти – не тільки освоювати й тиражувати знання, але й здобувати нові знання в процесі навчання.

2. Слід урахувати об'єктивні зміни акцентів у системі управління навчальним процесом – в освітньому процесі перевага надається студентам як суб'єктам навчання, що вимагає відповідної корекції змісту освіти.

3. Активний розвиток так би мовити, кіберпростору формує нові об'єкти вивчення або нові форми об'єктів, що вимагає розвитку абстрактного мислення.

4. Відкрита освіта буде значною мірою базуватися на технологіях дистанційного навчання, екстернаті тощо, що характеризуються, з одного боку зниженим рівнем інтерактивності, а з іншого – навчання, що реалізується в особливому соціально-психологічному середовищі, у будь-якому місці, у будь-який час, з будь-якою тривалістю), що вимагає від майбутніх фахівців додаткових морально-вольових зусиль для планомірних і взятих занять, заснованих на нових мотиваціях¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2. Казань, Из - во Казан, ун-та, 1988. – 318 с.

¹⁵⁷ Torrance E.P. and Myers R.E. Creative learning and teaching. N. J.: Dodd, Mead and Co., 1970, p. 35-71.; Torrance E.P. and Myers R.E. Education and the creative potential. -Minneapolis.: Univ. Of Minnesota press., 1967. – 167 p.

Все це обумовлює необхідність розробки дидактики креативної педагогіки у відкритій освіті.

Педагогіка креативної орієнтації, здійснює педагогічний вплив на суб'єкт для засвоєння певного навчального матеріалу (навчального предмету) і відрізняється тим, що з метою підвищення ефективності навчання педагогічний вплив здійснюється на фоні надкритичної взаємодії, тобто той, кого навчають, переводиться з ступеня об'єкта впливу на ступінь суб'єкта творчості (креативності), а традиційний (основний) навчальний матеріал з ступеня предмету засвоєння переводиться на ступінь засобу досягнення певної творчої мети, при чому додатковий матеріал містить опис і показ дії евристичних прийомів і методів.

Отже, для досягнення ефекту креативної орієнтації необхідно:

➤ реорганізувати навчальний процес, таким чином, щоб майбутній педагог, став творцем, а основний навчальний матеріал – засобом досягнення творчої цілі;

➤ ввести додатковий навчальний матеріал, що включає евристичні стратегії, тактики, методи й прийоми, що дозволяють майбутньому фахівцю підвищити ефективність творчої діяльності.

Досягнення творчої мети у будь-якій продуктивній людській діяльності (у тому числі навчанні), є рішенням будь-якої проблеми, завдання, задуму (проекту) і здійснюється в процесі й за законами проектування.

Креативність у концепції розвивального навчання.

Головною метою формування креативності майбутнього вчителя є забезпечення відповідності рівня креативності сучасного педагога потребам особистості й педагогічної професійної діяльності, що динамічно

змінюється; підготовка фахівця-професіонала з високим рівнем загальної культури, розвиненими здібностями до комунікації, емпатії й інтуїції, стрижневою характеристикою професійної компетентності якого є креативна спрямованість особистості.

У нашому розумінні, новий тип фахівця-педагога – це особистість, у якій органічно сполучаються високий професіоналізм, соціальна зрілість і творчий початок. Новий тип фахівця-педагога – це образ і зразок культури, а тому серед його основних якостей мають бути такі, як сформованість оцінних суджень, глибина наукового пізнання, здатність до діалогічного спілкування, творча активність і самостійність.

Підготовка такого фахівця пов'язана із сутнісною зміною методології освітнього процесу й створенням ефективного середовища навчання. Головним фактором цих змін є особистісний початок, що припускає нову систему відносин в освіті, коли детермінована соціальними умовами особистість, сама виступає визначальною стороною відносин, впливає на формування духовних зв'язків, самовизначається у виборі життєвих змістів і траєкторії освіти ¹⁵⁸.

Для побудови навчання у ВНЗ з домінуючою орієнтацією на підготовку творчої особистості, вирішальними передумовами виявляються:

- концептуальні основи реформи вищої школи;
- результати широкого їхнього обговорення у ЗМІ й досвід ВНЗ;
- історичний досвід розвитку творчого мислення фахівців;

¹⁵⁸ Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В.В. Рибалка. - К. : ІЗМН, 1996. - 236 с.

➤ сучасний досвід кращих ВНЗ і педагогів-новаторів;

➤ теорії розвивального навчання.

Отже, сучасні концепції розвивального навчання реально знаходять застосування на практиці поки лише як доповнення до сформованої багатовікової теорії навчання. У теперішній час питання постає не про вдосконалювання процесу навчання у вищій школі, а про докорінне його перетворення. Це означає, що теорія й практика підготовки фахівців повинні оновитися у всій своїй системі.

Структурно-функціональна й змістово-технологічна перебудова вищої педагогічної освіти припускає перетворення ролей і функцій в навчально-педагогічному процесі. Це стає можливим завдяки новій педагогічній парадигмі, заснованій на індивідуально-творчому підході, що передбачає діагностику творчих потенцій студентів, аналіз їхньої мотивації і її динаміки у процесі освітньо-професійної підготовки, створення умов для самореалізації й саморозвитку особистості майбутнього фахівця.

Мета сучасної освіти – розвиток тих здібностей особистості, які потрібні їй самій й суспільству; включаючи її в соціально-ціннісну активність; забезпечення можливостей ефективної самоосвіти (зокрема, підвищення кваліфікації).

Рушійна сила освітнього процесу – інтерес (мотивація) – забезпечує увагу до змісту освіти й способів його досягнення. У процесі освіти відбувається поєднання особистого досвіду людини із соціальним досвідом, відбитим і закріпленим у наукових поняттях, що поступово конкретизуються та збагачуються змістом.

Освіта веде людину від знання (поняття про те, чим є даний предмет) до пізнання (поняття про сут-

ність, природу, походження предмету, його місця в системі світу, факторах, процесі й тенденціях його розвитку). Найважливіше в освіті – усвідомлення способів пізнання, вміння перевіряти саме мислення, його шляхи, методи, вміння відмовлятися заради істини від упереженості й суб'єктивності. Освіта здатна розвинути в людині необхідну для неї й суспільства здатність до самокритики мислення. Освіта стає неодмінною умовою й засобом досягнення інтеграції суспільних, наукових і виробничих сил суспільства ¹⁵⁹.

Реалізація основних напрямів педагогічної стратегії в конкретній освітній установі починається із цілепокладання. ВНЗ – як члени академічного співтовариства – сьогодні вперше мають можливість проектувати власні цілі, норми, що забезпечують їхню життєдіяльність, здатність до саморозвитку. При цьому, цілі навчального закладу як соціального інституту, відповідального за наслідування й відтворення наукових знань, культурних цінностей і норм, повинні відповідати потребам громадян у підвищенні їх загальної, наукової й професійної культури, у їх моральному й культурному розвитку ¹⁶⁰.

Головна мета інноваційної освіти – збереження й розвиток творчого потенціалу людини. Однак, сьогодні недостатньо лише творчості й проектування. Освіта повинна відображувати загальнолюдські цінності. Для цього, у першу чергу, необхідно зробити так, щоб вона розвивала гармонійне мислення, засноване на поєд-

¹⁵⁹ Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін. ; Нац. тех. ун-т "Харківський політехнічний ін-т"]. - Х. : НТУ "ХПІ", 2007. - 228 с.

¹⁶⁰ Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін. ; Нац. тех. ун-т "Харківський політехнічний ін-т"]. - Х. : НТУ "ХПІ", 2007. - 228 с.

нанні внутрішньої свободи особи та її соціальної відповідальності, а також толерантності. Саме ці характеристики особистості сьогодні представлено серед основних цінностей земної цивілізації, декларованих у документах ООН.

Сьогодні мисляча людина зобов'язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за ухвалені рішення й уміти переборювати конфлікти й протиріччя. А для цього вона повинна мати культуру багатоаспектного розв'язання завдань, а також розуміти, що ніхто не може претендувати на істину в останній інстанції, і жодна теорія не може вважатися універсальною й вічною.

Ефективність освіти визначається її результатами в зіставленні із цілями й засобами їхнього досягнення; внеском у створення матеріальних і духовних цінностей, у навчанні нових поколінь мистецтву правильно жити не тільки в сьогоденній дійсності, але й у майбутньому.

Стратегія формування креативної особистості в процесі навчання у ВНЗ

Сучасна вища школа, поставивши метою формування якостей гуманної, креативної, компетентної особистості, повинна віддалитися від репродуктивної стратегії навчання, що будується на відповідності знань, умінь і навичок освітнім стандартам, у якій зміст освіти зводиться до програми ВНЗ. У зв'язку із цим зростає роль самоосвіти в процесі навчання, цілеспрямованого розвитку досвіду креативної діяльності, підвищення якості знань.

Щоб знання були повними й глибокими, міцними й усвідомленими існують такі педагогічні умови якості знань, як повнота, систематичне застосування знань, дотримання поступовості, при незмінному зростанні

складності знань і способів оперування ними, застосування сукупності методів навчання: пояснювально-ілюстративного, репродуктивного, проблемного, дослідницького, а також формування у студента в процесі навчання у ВНЗ досвіду креативної і самоосвітньої діяльності ¹⁶¹.

Наприклад, однією з розповсюджених форм навчання у ВНЗ є лекція. Якщо студент у процесі слухання лекції розуміє, що навчання - це процес, який здійснює він сам; то він активно працює з матеріалом лекції, веде рефлексивний аналіз процесу навчання, створює позитивну мотивацію до процесу навчання, що загалом веде до якісного навчання.

Ми вважаємо, що в рефлексивній спрямованості студента на свою власну особу, формується досвід креативної діяльності в процесі навчання й студент із пасивного суб'єкта знання перетворюється в активного суб'єкта пізнання.

До основних елементів стратегії формування досвіду креативної діяльності можна віднести наступні:

- створення у ВНЗ навчального середовища, що сприяє максимальному розкриттю особистості студента,
- активна цілеспрямована праця (а не участь) студента в реалізації програми, спрямованої на розуміння творчості, креативності,
- захопленість навчальною діяльністю,
- формування досвіду самоосвітньої діяльності.

Для формування досвіду креативної діяльності повинна здійснюватися цілеспрямована робота: проєк-

¹⁶¹ Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін. ; Нац. тех. ун-т "Харківський політехнічний ін-т"]. - Х. : НТУ "ХПІ", 2007. - 228 с.

тування, планування, спеціальний відбір креативних елементів, що з'являються у творчому процесі. Це, зазвичай, ідеальний варіант створення досвіду креативної діяльності. На практиці креативність зводиться до наслідування творчості, найчастіше, минаючи творчий процес, людина може створювати креативні продукти й розвивати креативні якості.

Креативні якості – це якості, що змінюється в людині, коли вона займається творчістю, вони не розкривають суті творчості. Знайомлячись із творчістю, ми сприяємо виходу особистості на креативні якості. Креативність може "зацікавити" людину більше, ніж творчість, або навпаки. У кожної людини є своє уявлення про творчість і творчий процес (найбільше значення має інтуїтивне уявлення) ¹⁶².

Процес навчання набуде ефективності, якщо студент осмислює та робить для себе більше зрозумілим власний процес навчання. Із цією метою введемо такі принципи креативного навчання, як сукупність трьох складових:

- усвідомленості (досягається в результаті рефлексії процесу й результату);
- управління власною увагою;
- зміни (з метою поліпшення) з наступним розвитком у процесі постійного руху від одного стану до іншого: від менш ефективного до більш результативного.

Узагальнюючи зазначене, зупинимося на наступних основних стратегічних висновках:

- Процес творчості не має потреби в розвитку, тому що він постійний у плані своєї конструкції й обмежується сформованим досвідом творчості.

¹⁶² Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоєва. – К., 2006. – 346 с.

➤ Формуванню підлягає вміння усвідомлено управляти своїми діями й ефективно використовувати стадії творчості, знати їх, з огляду на свої індивідуальні особливості, розвивається не процес, а його розуміння й робота з ним.

➤ Від теоретичного розуміння творчості, необхідно перейти до проектування формування досвіду креативної діяльності, а потім до практики ¹⁶³.

Формування досвіду креативної діяльності включає наступні завдання:

- наявність контролю за власними діями для входження у творчий стан і креативну діяльність;
- збір й аналіз інформації з метою вирішення поставленого завдання;
- рефлексивний аналіз процесу й отриманого результату.

Творча педагогіка представляє інтегральний комплекс, що створює умови для дослідження особистості студента, що базується на проектуванні формування досвіду креативної діяльності в процесі навчання у ВНЗ, а саме:

- перехід від репродуктивної діяльності в навчанні до домінування креативної діяльності;
- відхід від однаковості в освоєнні навчальних планів й освітніх програм;
- співробітництво й співтворчість викладача й студентів;
- розмаїтість засобів, методів і форм навчання й виховання креативності.
- Для реалізації поставлених завдань необхідно:

¹⁶³ Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Академия, 2002. – 317 с.

➤ вивчення індивідуальних особливостей студентів;

➤ створення умов для максимального розкриття творчого потенціалу студентів;

➤ визначення рівня розвитку креативних якостей через комплекс діагностичних методик.

Перехід від вивчення теоретичних засад творчості до практичної їхньої реалізації включає

- розуміння сутності творчого процесу;
- знання етапів творчого процесу;
- збір інформації про творчий процес;
- навчання творчому процесові;
- формування досвіду креативної діяльності.

Програма формування досвіду креативності у студентів будується на змінах навчальних планів; впровадженні методів навчання творчості; створенні сприятливих умов для розвитку креативності студентів; розвитку мотивації на створення творчих продуктів у ході навчальних занять; контролі й самоконтролі за реалізацією програми формування досвіду креативної діяльності.

Отже, основна стратегія навчання починається від формування уявлення про творчість до формування досвіду у вивченні творчості і його використання на практиці, що сприяє розумінню творчого процесу й природи творчості, збагаченню досвіду входження у творчий стан і формування якостей креативної особистості.

Формування досвіду креативної діяльності дозволить сучасному студентові стати творцем процесу навчання. У цьому нам бачиться рушійна сила розвитку педагогічної науки й практики у ВНЗ.

Ми вважаємо, що педагогічними умовами креативного навчання у ВНЗ можуть бути:

- усвідомленість і рефлексивність навчання;
- уміння вчитися;
- проектування й організація процесу самоосвітньої й креативної діяльності;
- відповідальність за якість навчання.

Все зазначене буде сприяти прояву таких якостей особистості, як відповідальність і креативність.

Бажання людини усвідомлено йти по шляху самоосвіти, самонавчання, самовиховання, дозволить від пасивного самоспоглядання перейти до активного саморозвитку.

Креативні якості надають нам можливість усвідомлено займатися розвитком власної уваги (довільної уваги), що пов'язана практично з усією діяльністю людини, і, того, як організовані ці структури, залежить ефективність процесу навчання.

Формування й розвиток креативності відбувається в подоланні традицій сучасного процесу навчання, спрямованого на застосування методів репродуктивного характеру.

2.3. ОСНОВОПОЛОЖНІ ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Болонська декларація, яку підписала Україна, передбачає модернізацію освітянської діяльності в контексті європейських вимог. При цьому базовим принципом формування інноваційного освітнього середовища в системі вищої освіти є самостійність і творча активність не лише того, хто навчається, а й того, хто навчає, причому обидва суб'єкти цього процесу навчаються та вдосконалюють свій фаховий рівень упродовж усього життя ¹⁶⁴.

Однією з провідних тенденцій реформування вітчизняної освіти виступає гуманістична парадигма, яка передбачає створення умов для прояву індивідуальності, виявлення й оптимальний розвиток креативних можливостей особистості. Але в сучасних умовах необхідне вироблення нових підходів і рішень для визначення правильної стратегії формування творчих здібностей людини, зокрема вчителя. Тому одним з пріоритетних завдань сучасної професійної освіти варто визнати підготовку творчих фахівців, що володіють глибокими знаннями, які протягом життя постійно оновлюються й розвиваються.

На сучасному етапі під терміном «креативність» розуміють творчі здібності індивіда, які характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, що відрізняються від традиційних або прийнятих схем мислення і стають незалежним чинником структури

¹⁶⁴ Степко М.Ф. Вища освіта в Україні і Болонський процес: навч. пос. / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, І.І. Бабін. – Тернопіль, 2004. – С.241-242.

обдарованості. Креативною є така особистість, яка має певні внутрішні передумови: особистісні утворення, специфіку когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки, що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність, за умов продуктивності якої виникає нове досягнення¹⁶⁵.

Креативність, у першу чергу, пов'язана зі здібностями до створення нового, із творчим опануванням та перетворенням світу. Тому готовність до максимальних креативних проявів виступає в якості основного змісту креативної освіти. Педагог в умовах такої освіти повинен уміти діагностувати природний рівень креативності, прогнозувати оптимальну креативну спрямованість і забезпечувати педагогічну корекцію розвитку кожного учня, студента.

Одним із завдань професійної спрямованості в підготовці майбутнього вчителя є не тільки навчання, а й безперервний процес формування творчої особистості учня. Саме в ньому знаходить свій вияв креативність учителя, котра зумовлена особливостями розумової діяльності, характером його професійної праці. Тому питання формування креативності майбутніх учителів є постійно актуальним, бо ним створюються умови для успішного саморозвитку особистості, активізується інтелектуальна спрямованість навчання.

¹⁶⁵ Башмаков А.И. Креативная педагогика: методология, теория, практика / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков, А.И. Владимиров и др. – М.: Альфа, 2002. – 240 с.; Сисоева С.О. Основы педагогической творчости: Пidrучник / С.О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.; Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. NY. Harper Perennial, 1997. – 464 p.; Guilford J.P. Creativity: Dispositions and Processes / J.P. Guilford // Creativity Research. International Perspective. – New-Delhi, 1980. – P.227.

Загальні основи креативності висвітлено в наукових дослідженнях Д.Б. Богоявленської, В.М. Дружиніна Дж. Гілфорда, Д. Кугера, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляка, В.В. Петухова, Я.О. Пономарьова, К. Роджерса, В.А. Роменця, С.О. Сисоевої, Р. Стенберга, Е.П. Торренса, Д. Треффінджера, М.А. Холодної та інших науковців.

К. Роджерс розуміє під креативністю здатність виявляти нові способи розв'язання проблем і нові способи виразу¹⁶⁶. М. А. Холодная відзначає, що креативність розглядається у вузькому й широкому значенні. У вузькому значенні – це дивергентне мислення (за Дж. Гілфордом, операції дивергентної продуктивності), відмітною особливістю якого є готовність висувати множину в рівній мірі правильних ідей щодо одного й того ж об'єкту. Креативність в широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, зокрема здатність додавати щось нове в досвід, породжувати оригінальні ідеї в умовах дозволу й постановки нових проблем, відмовлятися від стереотипних способів мислення тощо¹⁶⁷.

Психолог В. М. Дружинін вважає, що креативність є властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Для формування креативності необхідні такі умови:

- відсутність зразка регламентованої поведінки;
- наявність позитивного зразка творчої поведінки (у першу чергу на розвиток здібностей впливає спілкування дітей з дорослими креативними людьми);
- створення умов для наслідування творчої по-

¹⁶⁶ Роджерс К. К теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с. – С. 76.

¹⁶⁷ Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – С. 183.

ведінки;

➤ соціальне підкріплення творчої поведінки ¹⁶⁸.

В. Г. Каменська та І. Є. Мельникова розуміють креативність як особливості творчо обдарованої людини, пов'язані із створенням нею нових матеріальних та ідеальних продуктів ¹⁶⁹.

Подібних трактувань креативності в наш час існує багато, бо на сьогодні ще не вироблено єдиного підходу до визначення цього поняття та єдиної й чіткої наукової теорії креативності.

Розглянемо основні якості, які притаманні креативним людям. Погляди науковців на це питання також відрізняються. Наприклад, Е. П. Торренс зібрав 84 визначення креативних людей, і виявилось, що вони можуть мати протилежні якості. З одного боку, це невпевненість, боязкість, сором'язливість, прагнення до самоти, непопулярність серед людей; з іншої – прагнення до домінування, сміливість у відстоюванні своїх ідей, потреба в соціальних контактах, соціальна активність, популярність серед людей ¹⁷⁰. Таким чином, креативи розділилися на підставі соціальних контактів на дві групи: одна група – замкнуті і відчужені особистості з вираженою інтелектуальною ініціативністю, інша – відкриті, контактні люди з вираженою соціальною та інте-

¹⁶⁸ Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы: В 2 ч. / В.Н. Дружинин. – Саратов: Изд-во СГУ, 1990. – 292 с. – С. 25.

¹⁶⁹ Каменская В.Г. Психология развития: общие и специальные вопросы / В.Г. Каменская, И.Е. Мельникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 368 с. – С. 72.

¹⁷⁰ Torrance E.P. Guiding creative talent. / E.P. Torrance – Englewood Cliffs. NY. Prentice-Hall, 1962. – 278 p.

лектуальною ініціативністю. Але в обох групах не спостерігалися риси конформності ¹⁷¹.

М. Чиксєїтміхалі відзначає, що креативні особистості володіють великою фізичною енергією, але в той же час можуть знаходитися в стані спокою й відпочинку протягом тривалого часу. Водночас вони суворі і наївні; у них поєднуються грайливість і дисциплінованість, відповідальність і безвідповідальність; фантазії межують з реальністю. Вони водночас скромні і горді одночасно, виявляють бунтарський дух і консерватизм, пристрасть до своєї роботи. Відвертість і чутливість часто приводять креативних людей до переживання ними страждання й болю, але вони також дуже люблять задоволення ¹⁷².

У різних роботах згадуються особливості Я-концепції креативних індивідів, для яких характерні впевненість в своїх здібностях і сила характеру. Чинниками креативності є також прагнення до самореалізації, автентичність особистості (щирість, відкрита поведінка) (А. Маслоу), творче Я (А. Адлер) і суб'єктна життєва позиція (А. Менегетті, В.Е. Чудновський).

Виділені й деякі інші особистісні риси, що відрізняють креативних людей від некреативних. Це самовпевненість, самовдоволення, невизнання соціальних обмежень. Деякі дослідники відзначають у креативів схильність до ризику, стійкість до перешкод навколишнього середовища, різного роду конфліктів. Важливим є те, що особистісні риси юних і дорослих креативних індивідів співпадають. Це робить вірогідним вже в

¹⁷¹ Lytton H. Creativity and education. / H Lytton. – London: Rotledge and Kegan, 1971. – P.21.; Rogers C.R. Towards theory of creativity / C.R. Rogers // Creativity / P.E.Vernon(ed). Harmondsworth: Penguin, 1972. – P.137-151.

¹⁷² Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. NY. Harper Perennial, 1997. – 464 p.

дитячому віці прогноз креативності в суб'єкта за його особистісними даними. Висловлюється думка, що креативність в такій же мірі є функцією особистості, як і функцією пізнання¹⁷³.

Загалом вважається, що творчим людям властиві такі риси:

- незалежність оцінок і думок;
- сприйнятливність до нового й незвичайного;
- висока толерантність до невизначених і нерозв'язних ситуацій;
- розвинене естетичне відчуття, прагнення до краси¹⁷⁴.

Дж. Гілфорд і його співробітники, починаючи з 1954 р., виділили 16 гіпотетичних інтелектуальних параметрів, що характеризують креативність людини. Серед них варто виділити такі:

- побіжність думки – кількість ідей, що виникають в одиницю часу;
- гнучкість думки – здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу;
- оригінальність – здатність генерувати ідеї, що відрізняються від загальноновизнаних поглядів;
- допитливість – чутливість до проблем навколишнього світу;
- здібність до розробки гіпотези;
- ірреальність, фантастичність – повна відірваність відповідей від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією¹⁷⁵.

¹⁷³ Wakefield J. The outlook for creativity test / J. Wakefield // Journal of creativity Behavior. – 1991. – V.25. – P.184-193.

¹⁷⁴ Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены / А. Олах // Общественные науки за рубежом. Серия «Науковедение», 1968. – № 4. – С. 69-73. – С. 71.

¹⁷⁵ Guilford J.P. Creativity: Dispositions and Processes / J.P. Guilford // Creativity Research. International Perspective. – New-Delhi, 1980. – P.227.

Трохи пізніше відомі дослідники М. Воллах і Н. Коган довели, що особистісні особливості учнів 11-12 років залежать від співвідношення інтелекту й креативності. Вони виявили чотири групи дітей з різними рівнями розвитку інтелекту й креативності:

- діти з високим рівнем інтелекту й креативності володіють соціальною активністю (протест проти нудьги, проти недоліків у програмі навчання тощо); у них яскраво виражені: прагнення привернути до себе увагу, надагресивність, самовпевненість, незалежність, товариськість і популярність серед товаришів; вони здатні до внутрішньої свободи й зовнішнього контролю; у їхній поведінці поєднується дорослість і дитячість;

- діти з високою креативністю й низьким інтелектом непопулярні серед однолітків; вони відчують себе збитковими, знаходяться в постійному конфлікті з собою й із однолітками;

- діти високоінтелектуальні, але з низьким рівнем креативності відрізняються самовпевненістю, популярні серед однолітків і педагогів; вони не виявляють соціальної активності і хворобливо ставляться до невдач в навчанні;

- діти з низьким інтелектом і креативністю відрізняються ще більшою самовпевненістю, прагнуть до соціальної активності, але в той же час дуже пасивні, безініціативні, замкнуті, постійно шукають способи психологічного захисту й компенсації здібностей, яких бракує¹⁷⁶.

Зрозуміло, що формування креативного потенціалу людини – цілеспрямований, тривалий процес, який відбувається протягом життя. Він вимагає від педагогів

¹⁷⁶ Wallach M.A. A new look at the creativity – intelligence distinction / M.A. Wallach, N.A. Kogan // Journal of Personality. – 1965. – V.33. – P.348-369.

терпіння, наполегливості, творчого ставлення до кожної особистості на основі максимального врахування індивідуальних особливостей, нахилів та потреб кожного учня, студента. Розглянемо основні принципи розвитку креативного мислення людини, які запропонував американський психолог Е. де Боно:

- при виникненні проблеми важливо виділити необхідні й достатні умови її розв'язання;
- необхідно відкинути свій попередній досвід вирішення подібних проблем, тому що зазвичай подібність проблем виявляється тільки зовнішньою;
- необхідно розвивати вміння бачити багатофункціональність речей;
- формувати в собі вміння сполучати протилежні ідеї з різних галузей знань і використовувати такі поєднання для розв'язання проблем, що виникають;
- розвивати в собі здатність усвідомлювати популярні ідеї в певній галузі знань і звільнятися від їхнього впливу при розв'язанні конкретної проблеми ¹⁷⁷.

Цікавими є поради щодо розвитку креативності людини, які надали у 1988 році відомі зарубіжні психологи Папалья й Оулдс. Розглянемо основні з них:

- свідомо докладайте зусилля, щоб виявляти оригінальність і висувати нові ідеї;
- не турбуйтеся про те, що про вас можуть подумати люди;
- прагніть мислити широко, не звертаючи при цьому уваги на заборони, що накладаються культурними традиціями (расові або статеві забобони тощо);
- якщо ви помилилися при першій спробі, розгляньте інші варіанти й спробуйте знайти нові шляхи;

- будьте завжди відкриті для дискусії й перевіряйте свої припущення;
- шукайте пояснення дивних і незрозумілих явищ;
- долайте функціональну фіксованість і шукайте незвичайні способи застосування звичайних речей;
- відмовтеся від звичних методів діяльності і спробуйте пошукати нові підходи;
- щоб «видати на-гора» якомога більше ідей, використовуйте метод мозкового штурму;
- оцінюючи ідеї, прагніть бути об'єктивними; уявіть, що вони належать не вам, а іншій людині ¹⁷⁸.

Як вже зазначалося, у наш час професійна підготовка креативного фахівця повинна розглядатися в контексті неперервної освіти. Для кожної людини, у тому числі й учителя, неперервна освіта повинна стати процесом формування й задоволення його пізнавальних запитів, духовних потреб, усебічного розвитку особистісних задатків і здібностей у різних навчальних закладах за допомогою різноманітних форм і методів навчання, а також шляхом самоосвіти й самовиховання.

На сучасному етапі науковці пропонують різні сучасні методики розвитку креативності. Відповідно до цього розробляються методи навчання школярів і студентів. Розглянемо ті, які, на наш погляд, є найбільш прийнятними для навчання майбутніх фахівців, у тому числі вчителів:

- метод проблемного навчання, метою якого є засвоєння учнями матеріалу шляхом розв'язання спеціальних пізнавальних завдань – проблем і моделювання

¹⁷⁷ Edward De Bono. The 5-Day Course in Thinking / De Bono Edward. – London: Penguin Books, 1991. – 160 p.

¹⁷⁸ Papalia D. Psychology / D. Papalia, S. Olds. – New York: McGraw-Hill, 1988. – 732 p.

проблемних ситуацій;

- розвиваюче навчання, яке акцентоване на навчальній діяльності, що сприяє розвитку теоретичного мислення й особистості кожного учня;

- педагогічна інженерія, яка змістила акценти з передачі знань на організацію освітньої діяльності з метою отримання авторизованої навчальної продукції;

- евристичне навчання, яке, на відміну від попередніх методик, виключило з процесу навчання елементи репродуктивної діяльності. Ця методика має не тільки розвивати учня, але й зробити його суб'єктом і конструктором власної освіти, організатором своїх знань.

Для контролю рівня сформованості креативних якостей людини використовуються різноманітні методики, зокрема тести креативності. Наприклад, тести креативності (Південнокаліфорнійські тести дивергентної продуктивності) були створені Дж. Гілфордом і його співробітниками в університеті штату Каліфорнія в 1967 році. Було розроблено 14 тестів, десять з яких потребували від випробовуваного словесної відповіді, а чотири – відповіді на основі образного мислення.

Тести Дж. Гілфорда орієнтовані на учнів старших класів. Їх стандартизація проводилася на невеликих вибірках, а дані про надійність і валідність помітно змінювалися від тесту до тесту й не були задовільними. На думку переважної більшості фахівців, причинами малої ефективності тестів Дж. Гілфорда при оцінюванні творчих здібностей школярів є установка на швидкість виконання завдань та неврахування особистісних рис кожного з них. Крім того, завдання в них не припускали певного числа відповідей, що заважало об'єктивному підрахунку їхніх показників.

Інший варіант тестів для вимірювання креативності людини був запропонований американським психологом Е.П. Торренсом. Завдання використовували для діагностики креативності дітей, починаючи з 5–6 років. Ускладнені їх варіанти можна використовувати й для інших вікових груп до 17–20 років. Головною метою таких досліджень Е. П. Торренс вважав отримання моделі творчих процесів, які відображують їхню природну складність.

В основі запропонованого метода – здатність людини до дивергентного мислення, до перетворень й асоціювань, здатність особистості породжувати нові ідеї й розробляти їх.

Е. П. Торренс розробив 12 тестів, згрупованих у вербальну, образотворчу й звукову батареї. Перша позначається як вербальне творче мислення, друга – образне творче мислення, третя – словесно-звукове творче мислення. Учений не використовував у назвах своїх методик термін «креативність», назвавши їх батареями завдань на вербальне, образотворче й словесно-звукове творче мислення. Для зняття тривожності та створення сприятливої творчої атмосфери Е. П. Торренс називав свої методики не тестами, а заняттями.

Тест творчого мислення Е. П. Торренса передбачає можливість використання різних його варіантів та модифікацій. Останнім часом з'явилися багато різних адаптованих модифікацій даного тесту, авторами яких є О.М. Матюшкін, О. Е. Тунік, Т. О. Баришева та інші дослідники.

За допомогою своїх тестів Е. П. Торренс провів вивчення креативного мислення й отримав такі результати: креативність дітей має пік у віці від 3,5 до 4,5 років, а також зростає в перші три роки навчання в школі, у подальшому зменшується протягом декількох років, а

потім отримує новий поштовх до розвитку ¹⁷⁹. При цьому він відрізняв креативний продукт від креативного процесу. Продукт творчого мислення можна оцінювати за його оригінальністю й за значенням, креативний процес – за чутливістю до проблеми, здібності до синтезу, здібності до відтворення деталей, яких бракує, за дивергентністю мислення, за побіжністю думки тощо.

Існують й інші методики дослідження креативності людини, наприклад, тести вербальної креативності С. Мідника (RAT). У наш час на практиці широко використовується російськомовний адаптований варіант цього тесту – тест віддалених асоціацій. Дана методика була адаптована в лабораторії психології здібностей Інституту психології Російської академії наук на вибірці школярів старших класів Л.Г. Алексєєвою та Т.В. Галкіною. Вона являє собою груповий скорочений варіант, що складається з однієї серії (20 тріад) і не припускає розминки, оскільки розумова розминка дає систематичне зрушення в результатах тестування.

Розроблений тест призначений для діагностики вербальної креативності, яка визначається як процес перекомбінування елементів ситуації. У даному випадку школярам пропонують словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних сфер. Необхідно встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке об'єднувало б елементи так, щоб з кожним з них воно утворювало деяке змістовне словосполучення. Наприклад, для трійки слів «гучна, правда, поволі» сло-

¹⁷⁹ Torrance E.P. Teaching Creative and Gifted Learners. In: M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of Research on Teaching, (3rd ed.) / E.P. Torrance. – N.-Y.: Macmillan Press, 1986. – P.630-647.

вом-відповіддю може служити слово «говорити», за допомогою якого можна створити такі словосполучення: «голосно говорити», «говорити правду», «поволі говорити». Також дозволяється змінювати слова граматично й використовувати потрібні прийменники, наприклад, для слів «годинник», «скрипка», «єдність» відповіддю може бути слово «майстер», за допомогою якого можна створити такі словосполучення: «годинниковий майстер», «скрипковий майстер», «єдиний майстер».

Треба пояснити учням, що образи й асоціації повинні бути оригінальними та яскравими, потрібно подолати стереотипи й придумати щось нове й незвичайне. Мінімально слід дати хоча б одну відповідь на кожен трійку слів, але в загальному випадку учні повинні за виділений проміжок часу намагатися дати якомога більше варіантів відповідей на пропоновані тріади слів.

Обробляти результати тестування повинен фахівець-психолог, добре знайомий з особливостями психіки людей різних вікових груп.

Ми пропонуємо використовувати комплексний підхід до діагностування креативності майбутніх учителів. Це можуть бути різноманітні тести креативності, написання творчих завдань, розв'язування тематичних кросвордів, ребусів, шарад тощо. З метою підвищення ефективності й об'єктивності дослідження ми пропонуємо широко використовувати комп'ютерну техніку, зокрема різноманітні мультимедійні середовища навчального призначення.

Із цією метою нами розроблений пакет комп'ютерних програм для діагностики креативності майбутніх учителів інформатики. Створені програми дозволяють досліджувати рівень розвитку креативних якостей майбутнього педагога на основі таких критеріїв: інтуїції, здібності до прогнозування, асоціативності,

здатності побачити педагогічну проблему, побіжності думки, оригінальності, наявності дивергентного мислення та деяких інших.

Як приклад, розглянемо мультимедійну тестову оболонку, яка дозволяє моделювати різноманітні педагогічні ситуації на уроках і діагностувати здатність майбутніх педагогів знаходити правильні виходи з них на основі ухвалення креативних рішень. Вона складається з двох модулів: редактора тестів і власне тестової оболонки. Редактор тестів має дружній інтерфейс і дозволяє завантажувати відеофайли запитань і відповідей. Файл запитання – це невеликий відеофайл, у якому відображено визначену педагогічну ситуацію. Відеофайли відповідей, яких зазвичай передбачається чотири, містять можливі реакції вчителя.

Алгоритмом цієї програми передбачено, що кожна відповідь оцінюється різною кількістю балів: чим ближча відповідь до істини, тим вищий бал їй присуджується за креативність.

Запропонована програмна оболонка використовується нами при підготовці студентів до навчальної виробничої практики та під час проведення занять з учителями інформатики й математики в системі післядипломної педагогічної освіти. Досвід її використання впродовж двох років підтвердив ефективність запропонованої методики. Студенти й учителі із зацікавленістю працюють з цією програмою. При цьому підвищується мотивація навчання, що супроводжується розвитком їх творчого потенціалу.

Формування навичок майбутніх фахівців, зокрема вчителів, генерувати оригінальні ідеї необхідно здійснювати на основі застосування методології креативної педагогіки, яка передбачає опанування майбутніми вчителями вміннями розробляти нестандартні, оригі-

нальні способи й методи навчання; розвиток їхніх творчих здібностей й нахилів; забезпечення їх інструментарієм подолання психологічних бар'єрів мислення тощо. Реалізація методології креативної педагогіки передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, за якої студент стає творцем, основний навчальний матеріал – засобом досягнення творчої мети, а між викладачем та студентом встановлюються довірливі партнерські стосунки ¹⁸⁰.

Зрозуміло, що в контексті неперервної освіти професійна підготовка майбутніх учителів має розпочинатися саме на етапі довузівської підготовки, тобто в дошкільних закладах та в період навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. На це є ґрунтовні підстави, на які слід окремо звернути увагу.

На думку більшості сучасних дослідників, креативність піддається розвитку особливо ефективно в періоди дошкільного й молодшого шкільного віку. Незважаючи на природню здібність до творчості, кожна людина може реалізувати її на різному рівні. Тільки цілеспрямоване навчання дасть можливість забезпечити високий рівень розвитку закладених творчих здібностей людини. При цьому слід урахувувати, що традиції й орієнтири в навчанні можуть або стимулювати, або пригнічувати креативні здібності особистості. Це залежить від того, з якими типами завдань дитина зустрічається в процесі навчання. Завдання закритого типу з єдиною правильною відповіддю не формують таких важливих якостей креативного мислення, як оригінальність і самостійність думки. Цю функцію можуть виконати тіль-

¹⁸⁰ Башмаков А.И. Креативная педагогика: методология, теория, практика / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков, А.И. Владимиров и др. – М.: Альфа, 2002. – 240 с. – С. 18.

ки завдання відкритого типу, що припускають повну самостійність у виборі способу розв'язання й наявність великої кількості можливих відповідей.

Дж. Гілфорд виділив такі способи стимуляції творчої активності учнів:

- забезпечення сприятливої атмосфери в процесі навчання: доброзичливість учителя, його відмова від гострої критики на адресу дитини сприяє вільному прояву дивергентного мислення;
- збагачення навколишнього середовища найрізноманітнішими новими для нього предметами й стимулами з метою розвитку його допитливості;
- заохочення до вислову оригінальних ідей;
- забезпечення можливостей для вправи й практики; широке використання питань дивергентного характеру стосовно найрізноманітніших галузей навчального та позанавчального характеру;
- використання особистого прикладу творчого підходу до розв'язання різноманітних проблем;
- надання дітям можливості активно ставити питання ¹⁸¹.

Що стосується молодших школярів, то їхня творча діяльність повинна бути спрямована не стільки на розв'язання технічних навчальних завдань, скільки на винахід того, що реальніше й ближче до них, а саме: самостійне складання прикладів, завдань, загадок, кросвордів; вислів оригінальної гіпотези, створення казки, метафори, прислів'я; написання віршів; винахід рухомої або дидактичної гри, нової властивості об'єкту та її практичне застосування, обговорення варіантів вико-

¹⁸¹ Гатанов Ю.Б. Курс развития творческого мышления (по методике Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли): первый год обучения (для детей 6-10 лет) / Ю.Б. Гатанов – СПб: ГП «Иматон», 1996. – 84 с. – С. 4.

нання завдання; виготовлення іграшок, різноманітних виробів тощо.

Розвиток творчої активності школярів здійснюватиметься ефективніше, якщо виконуватимуться такі педагогічні умови:

- удосконалення змісту освіти здійснюється за багатьма напрямками, зокрема допускає внесення в навчальний план факультативів і спецкурсів, які сприяють розвитку пізнавальних потреб і творчої активності учнів;
- реалізуються ідеї профільного навчання за допомогою варіативних навчальних планів, що враховують пізнавальні можливості й потреби учнів;
- організована співтворчість учителів і учнів шляхом їх залучення в навчально-дослідницьку та науково-дослідну діяльність.

Організуючи роботу щодо формування креативності школярів, слід урахувати, що дітям із випереджаючим розвитком інтелекту й творчими прагненнями необхідне не тільки відповідне розумове навантаження, але й своєчасне керівництво вчителя. Дітям із високими розумовими можливостями багато може дати і звичайна середня школа, якщо там є Вчитель з великої літери ¹⁸². Справа в тому, що сучасний учитель опинився в досить складній ситуації, коли знання, інформація, а разом з ними й технологія їх добування, швидко змінюються, освіта насилу встигає відстежувати ці зміни. Саме така стрімка динаміка, що відбувається в суспільстві на сучасному етапі розвитку соціальних і культурних змін, високий рівень розвитку сучасних технологій

¹⁸² Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес – М.: Знание, 1984. – 79 с. – С. 72.

викликає необхідність перенесення уваги педагогів з процесу передачі готових знань на процес здобування знань, тобто на розвиток мислення й творчих здібностей учнів. Зрозуміло, що важливою передумовою розв'язання зазначеної проблеми є формування педагогом власної креативності, аксіомою якої має бути теза: щоб успішно розвивати креативні здібності учнів, сучасний учитель сам повинен бути творчою особистістю, прагнути до подолання в собі сили інерції, шаблону, формальності у викладанні навчального матеріалу.

Одним з найважливіших моментів, які потрібно враховувати, організуючи навчання, спрямоване на розвиток творчих здібностей школярів, є проблема створення креативного навчально-розвиваючого середовища. Воно характеризується, насамперед, сприятливим психологічним кліматом спілкування вчителя й учнів, який забезпечує атмосферу взаємної пошани, дружелюбності, делікатності, створює комфорт і умови для творчої роботи, розкриває потенційні можливості кожної особистості. До засобів впливу на психологічний клімат належать: демонстрація доброзичливості педагога до своїх вихованців, знаки уваги, інтер'єр класної кімнати, різноманітні форми роботи, зокрема, й нестандартні, як на уроках, так і в позаурочний час, мовні, мімічні, мнемонічні засоби тощо.

Творці теорії розвиваючого навчання виділяють декілька найбільш стійких позицій, які сприяють створенню на уроці творчої атмосфери:

- учитель повинен навчитися демонструвати дітям живе мислення; він має виступати не як носій деякої готової інформації, а як людина, що знає, яким чином виникають знання;

- знання на уроках не повинні бути лише репродуктивними, вони виводяться, формулюються шляхом

колективних роздумів на основі наявних знань і фактів з минулого досвіду дітей;

- основною метою уроку є не пошук і розв'язання певної кількості навчальних завдань, а створення таких педагогічних ситуацій, у яких повинна виникнути думка, де постійно працює дитяча інтуїція, здогадка, творча уява тощо.

Головне завдання вчителя при цьому – не «донести», «пояснити» й «показати», а організувати сумісний пошук розв'язання певної проблеми. Такі умови навчання вимагають від учителя вміння вислухати думки всіх учнів, стати на позицію кожного з них, щоб зрозуміти логіку їхнього міркування, проаналізувати відповіді й пропозиції дітей та непомітно привести їх до правильної відповіді.

Проте не будь-яка діяльність розвиває творчі здібності, а тільки та, у процесі якої виникають позитивні емоції. Пізнавальна потреба характеризується відчуттям задоволення від розумової роботи. Експериментально доведено, що розумова робота, яка виконується за потребою, обов'язково пов'язана з вираженою діяльністю центру позитивних емоцій¹⁸³.

Однією з найголовніших особливостей креативного навчання є те, що педагог повинен періодично проводити нетрадиційні уроки, тобто вміти пристосувати навчальну програму під індивідуальні особливості дітей. Звичайно, ніхто не вимагає відміни традиційних уроків як основної форми навчання й виховання учнів. Мова йде про надання певному виду діяльності оригінальних, нестандартних прийомів, що активізують

¹⁸³ Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э Чудновский, В.С. Юркевич – М.: Знание, 1990. – 122 с. – С. 36.

творчу активність учнів на уроках, підвищують інтерес до знань, сприяють розумовому розвитку дітей з урахуванням їх віку й особистих здібностей.

Нетрадиційний урок, на наш погляд, повинен відповідати таким основним вимогам:

- розширювати й поглиблювати знання учнів, отримані на попередніх уроках;
- підвищувати допитливість й інтерес до предмета, стимулювати працездатність учнів;
- допомагати вчителю вивчати індивідуальні здібності учнів, виявляти серед них найбільш обдарованих;
- розвивати й удосконалювати учня на основі поєднання добровільної роботи з обов'язковістю її виконання;
- сприяти отриманню учнями не тільки певної суми знань, але й усвідомленню ними значущості та унікальності науки, що вивчається;
- ставити учня в умови дослідника, що відшукує важливі теоретичні й практичні закономірності;
- включати в навчальний процес елементи евристики, які необхідні для життєрадісної діяльності;
- містити матеріал, доступний для учнів, відповідний рівню їхнього розвитку.

У той же час нетрадиційний урок не повинен відволікати увагу учнів від основного змісту навчальної програми, заважати поглибленню й розширенню їх знань.

Найбільш розповсюдженими видами сучасних нетрадиційних уроків є уроки-конкурси; уроки-вистави; комп'ютерні уроки; уроки-творчі звіти; бінарні уроки; уроки-казки; уроки-фантазії; уроки пошуку істини; уроки-концерти; уроки-діалоги; уроки-ігри; уроки-

конференції; уроки-подорожі; уроки-семінари; інтегровані уроки; уроки-екскурсії тощо.

Креативність, як і будь-яку властивість людини, потрібно безперервно й активно розвивати протягом життя. Для цього використовуються різноманітні тренінги. Розглянемо деякі вправи, які можна використовувати для розвитку креативних якостей, починаючи зі шкільного віку.

Як інтелектуальну розминку на початку уроку з будь-якого предмету, можна запропонувати учням розгадування кросвордів, ребусів, шарад, шифрограм тощо. Цей вид роботи варто використовувати для повторення термінів з певної теми, закріплення нового матеріалу тощо; учням можна запропонувати самим скласти кросворди або ребуси з вивченого матеріалу.

Запропоновані види творчої діяльності учнів дозволяють розв'язати цілу низку проблем. По-перше, розв'язування та складання кросвордів, як і будь-які нестандартні завдання, підвищують мотивацію до навчання. По-друге, для того, щоб скласти гарний кросворд, необхідно ґрунтовно опанувати навчальний матеріал, а іноді й використати додаткову літературу, відшукати цікаві факти з інших першоджерел. По-третє, цей вид роботи сприяє розвитку творчого мислення учнів, їх уяви й фантазії, формує естетичний смак, потрібний для оформлення своїх робіт. По-четверте, розроблені учнями кросворди після перевірки вчителем можна використовувати для опитування учнів з вивченої певної теми (розділу). Такі нетрадиційні форми контролю знань, зазвичай, добре сприймаються учнями, знімають зайве нервово напруження, яке притаманне

будь-якому проміжному або підсумковому контролю знань¹⁸⁴.

З метою розвитку креативного потенціалу учнів та діагностики рівня його сформованості можна використовувати метод написання творчих робіт. Після вивчення теми з будь-якого шкільного предмета можна запропонувати учням написати творчі роботи, наприклад: фізичні або математичні казки, науково-фантастичні оповідання, пародії, вірші тощо. Такі завдання, що ґрунтуються на міжпредметних зв'язках, забезпечують комплексний підхід до навчання. Після написання завдань і перевірки їх учителем-предметником, доцільно віддати їх на перевірку вчителів української мови й виставити в журнал ще оцінки з мови і літератури. Це сприятиме забезпеченню комплексного підходу до навчання, підвищенню грамотності, формуванню вмінь учнів формулювати свої думки й грамотно висловлювати їх. Таким чином, за творче завдання учень отримує три оцінки: із фахового предмету, з мови – за грамотність, з літератури – за стиль викладу. З практичного досвіду використання такого методу роботи відомо, що учні, у переважній більшості, із задоволенням ставляться до виконання таких завдань, а самі роботи, зазвичай, є дуже цікавими.

Дуже цікавою формою тренінгу, який сприяє розвитку артистизму, фантазії та уяви, є вправи, що ґрунтуються на вмінні використовувати міміку (жести) у спілкуванні з оточуючими. Наприклад, на уроці інформатики групі учнів пропонують мімікою (без слів) продемонструвати процес завантаження інформації з дис-

¹⁸⁴ Овчаров С.М. Навчаємося творити: розвиток креативних здібностей школярів / С.М. Овчаров, К.В. Овчарова. – Полтава: АСМІ, 2011. – 108 с. – С. 36.

ку до оперативної пам'яті комп'ютера. Вони обдумують це завдання протягом 2-3 хвилин за межами кабінету, а потім один із них у класі демонструє цей процес. Інші учасники тренінгу повинні зрозуміти його й прокоментувати.

Іншим варіантом тренінгу може стати виконання такого завдання, яке нагадує відому гру в «Міста». Один з учнів називає будь-який термін з дисципліни, урок з якої проводиться. Другий учень повинен озвучити термін з цього ж предмета, який повинен починатися на літеру, на яку закінчується перший названий термін. І так працюють по чергові всі учні, присутні в класі. Перемагає той, хто назве найбільше термінів, понять, слів. Така гра сприяє розвитку оригінальності, гнучкості думки, здатності до перекомбінування.

З метою тренування асоціативного мислення, пошуку незвичайного взаємозв'язку явищ, предметів, подій тощо можна запропонувати учням таку вправу: учасникам демонструють два предмети й пропонують побудувати асоціативний ланцюжок між ними: підібрати такі слова, які б логічно пов'язували ці предмети. Наприклад, на уроці інформатики учням демонструють ноутбук і запальничку.

Асоціативний ланцюжок може мати такий вигляд: «комп'ютер – електрика – замикання – пожежа – вогонь – запальничка» або «комп'ютер – електроніка – напівпровідник – фізика – хімія – окислення – горіння – запальничка». Такі вправи виконують у підгрупах по 3–4 учні або індивідуально. Час роботи – 4–5 хвилин. Після цього учасники тренінгу озвучують свої асоціативні ланцюжки, а вчитель організує обговорення.

Подібних прикладів тренінгових завдань можна придумати чимало. Усе залежить лише від фантазії вчителя та його бажання творчо працювати. Адже дав-

но відомо, що лише креативний учитель здатний виховати креативного учня.

Таким чином, із метою формування креативних здібностей майбутніх фахівців, зокрема вчителів, у процесі навчання протягом життя необхідно поєднувати їхню наочно-пізнавальну й творчу діяльність. Цілеспрямоване тренування гнучкості мислення, асоціативності, використання фантазії, інтуїції, уяви, дослідницьких методів навчання – усе це сприяє розвитку творчих здібностей учнів й студентів. Крім того, однією з найголовніших умов розвитку їхніх креативних здібностей є створення креативного навчально-розвиваючого середовища. Воно характеризується атмосферою взаємної пошани, дружелюбності, делікатності, створює комфортні умови для творчої роботи й розкриття індивідуальних здібностей кожної особистості, сприяє формуванню й розвитку креативного потенціалу учнів. Тому вчителям шкіл, викладачам вищих навчальних закладів слід виходити з положення, що лише творчий підхід до навчання учнів й студентів може забезпечити ґрунтовну фахову підготовку креативного фахівця.

2.4. ДІЯЛЬНІСНІ ТА ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Феномен педагогічної діяльності досліджується в роботах В.В. Давидова, О.А. Дубасенюк, О.К. Дусавицького, М.В. Камінської, Н.В. Кузьміної, С.Д. Максименка, Л.М. Мітіної, В.В. Рєпкіна, В.О. Сластьоніна, І.С. Якиманської та інших. На думку В.О. Сластьоніна педагогічна діяльність являє собою особливий вид соціальної діяльності, направленої на передачу старшим поколінням молодшому накопичених людством культури й досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку й підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві ¹⁸⁵.

Зміст і структура професійної діяльності вчителя вивчається в роботах О.Б. Воронцова, І.А. Зязюна, Л.І. Іванцевої, Є.І. Ісаєва, А.Ф. Ліненко, І.П. Підласого, І.П. Підкасистого, А.А. Реана та інших. Специфіці педагогічної діяльності викладача вищої школи присвячені дослідження С.І. Архангельського, В.І. Бондаря, М.В. Буланової-Топоркової, С.С. Вітвицької, В.М. Галущинського, М.Б. Євтуха, В.А. Кушніра, Н.В. Кузьміної, З.І. Слепкань, М.Г. Чобітько та інших. На основі системного аналізу М.В. Буланова-Топоркова виділяє три головні підходи у визначенні сутності й структури сучасної педагогічної діяльності: системний, технологічний і керування. Дослідниця зазначає, що педагогічна діяльність є складною організованою системою ряду діяль-

¹⁸⁵ Сластенин В. А. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.

ностей, серед яких основною є діяльність викладача, пов'язана з навчанням ¹⁸⁶.

Упровадження системи розвивальної професійно-педагогічної освіти передбачає принципову нову педагогічну діяльність. Ключова проблема, що має вирішуватися, пов'язується з *кваліфікацією викладачів розвивальної освіти, яка не обмежується засвоєнням предмета та володінням методикою його викладання*. Розвивальна педагогічна діяльність викладача передбачає актуалізацію його здібностей організовувати повноцінну навчально-педагогічну діяльність студентів (учіння професії вчителя), а провідними чинниками цієї діяльності є:

1) визнання майбутнього фахівця як суб'єкта провідної діяльності (навчально-педагогічної), необхідності суб'єкт-суб'єктних і міжособистісних відносин в організованому навчально-виховному процесі, що передбачає відмову від авторитарної педагогіки й утвердження гуманістичної педагогіки співробітництва та конструктивного діалогу (полілогу);

2) відмова від традиційної освітньої установки на готові знання, способи діяльності та мислення;

3) орієнтація на процес діяльності, проектування, прогнозування та діагностика її результатів;

4) внутрішня мотивація, особистісна зорієнтованість на саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізацію у виконуваних професійно-педагогічній і науковій діяльності;

¹⁸⁶ Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов / С. И. Самыгин, М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духнавнева и др. — Ростов : Феникс, 2002. — 544 с.

5) система професійно-педагогічних компетентностей (особистісних, управлінських, предметних, психологічних, методичних);

6) цінності творчості, свободи та співпраці як ознаки особливого професійно-педагогічного стилю;

7) здібності до теоретичного узагальнення, а також варіативність і гнучкість мислення, що виявляються в кількості можливих варіантів та кількості принципово нових розв'язків задачі;

8) парадигмальне мислення, методологічне обґрунтування в процесі організованого навчального та наукового пізнання;

9) культуросвіченість, обізнаність в історії науки та мистецтва;

10) почуття гумору (здатність створити позитивний психологічний клімат) та емпатія (здібності співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває вона);

11) рефлексія своєї особистості, виконуваної педагогічної та наукової діяльності.

Психологічна структура діяльності, яка визначена О.М. Леонтьєвим і його науковою школою, слугує теоретичною основою для вивчення особливостей педагогічної діяльності: її структури та специфіки функціонування. Ми погоджуємося з тим, що в історичному плані педагогічна діяльність реалізує функцію забезпечення наслідування. На думку М.В. Камінської, історичне наслідування здійснюється у двох формах: науково-заданій і культурно-заданій ¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / Маргарита Владимировна Каминская. — М. : Смысл, 2003. — 285 с.

У рамках науково-заданої форми сутність педагогічної діяльності полягає в адаптації для підростаючого покоління етапності наукового прогресу, яка розкривається і будується як трансляція, повідомлення. Культурно-задана педагогічна діяльність розкривається через „спілкування різних форм розуміння”, що виявляється в *знаходженні педагогом способів ініціювання пізнавальної активності школярів (студентів)* з подальшим їх звертанням до суб'єкта педагогічної діяльності. Якщо ідеальний предмет вивчається суб'єктом у його генетичному зв'язку з природою норм діяльності, тобто як образ, ідеал, то він виконує вже не відтворювальну, а творчу функцію людської уяви ¹⁸⁸.

На наш погляд, саме в культурно-заданій формі актуалізується суб'єкт-суб'єктна поведінка учасників навчально-виховного процесу (викладача і студента), перетворюючи роль діяльності, у якій предмет пізнання вивчається з позиції його історичного становлення та розвитку (генези).

З огляду на описані два типи діяльності – діяльність-ретрансляційна і діяльність-продуктивна (творча), О.К. Дусавицький виділяє два типи педагогічної діяльності. До першого типу педагогічної діяльності належить діяльність-ретрансляційна, а до другого – діяльність-„спілкування”, діяльність-„посередництво” ¹⁸⁹.

¹⁸⁸ Каминская М. В. Профессиоальное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / М. В. Каминская // Весник МГУ, 2003. – № 11. – С. 21-33.

¹⁸⁹ Дусавицький А. К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учебн. пособие / А. К. Дусавицький, О. Н. Ногребняк. — Харьков : Изд. Центр Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина, 2006. — 200 с. – С. 9.

Педагогічна діяльність першого типу передбачає повідомлення, розповідь і монолог; за другого типу педагогічної діяльності організовується спілкування, співпраця і діалог (полілог). На функціональному рівні діяльність-ретрансляція характеризує адаптивну педагогічну діяльність, що націлена на зміну зовнішніх факторів, відтворення наперед заданого зразка; діяльність-співробітництво або розвивальну педагогічну діяльність визначає продуктивне перетворення, можливість реалізації внутрішніх потенцій особистості. Таким чином, перший тип педагогічної діяльності є зовнішньо-орієнтованим та ієрархічно організованим відповідно до фахових і методичних чинників. Діяльність-співробітництво є внутрішньо-орієнтованою, оскільки передбачає створення умов для розвитку суб'єктів знань і способів дій.

Теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що дослідники в цілому виділяють три основні компоненти педагогічної діяльності:

1. Педагогічні цілі і задачі. Структуру педагогічної діяльності формує ієрархія цілей і задач (загальних, частинних, оперативних), які ставляться в залежності від вибраного моменту навчально-виховного процесу. З позицій діяльнісного підходу педагогічна діяльність може розглядатися як процес постановки та розв'язування системи педагогічних задач, що в кожному конкретному випадку передбачає виконання цілком певної ієрархії дій і операцій.

2. Педагогічні засоби і способи розв'язування поставлених задач. З огляду на те, що педагогічні задачі поділяються на дидактичні та виховні, засоби і способи педагогічного впливу можуть бути двох видів. За пер-

шого виду впливу (дидактичного) педагог орієнтується на:

- вибір та структурно-дидактичний аналіз навчального матеріалу, що дозволяє визначити зміст і структурні компоненти методичної системи навчання;
- засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів (студентів);
- способи реалізації розвивальної та виховної функції навчання;
- шляхи і способи індивідуалізації та диференціації навчального процесу (реалізації стильового підходу в навчанні).

Другий вид впливу (виховний) передбачає зорієнтованість педагога на:

- на вибір і застосування прийомів і способів самореалізації, самоактуалізації, виявлення особистісних здібностей у педагогічній роботі;
- педагогічні засоби і способи розвитку й виховання школяра (студента).

3. Самоаналіз та самооцінка виконаних педагогічних дій. Третій компонент педагогічної діяльності є рефлексивним, оскільки передбачає усвідомлення й коректування педагогом своєї праці. Рефлексія виконаних педагогічних дій, наявного рівня педагогічної майстерності здійснюється через самоаналіз цільового, змістового (задачного), процесуального компонентів та результату виконаної діяльності.

Серед зазначених компонентів педагогічної діяльності саме другий дозволяє практично встановити, до якого типу вона належить. В основі педагогічних засобів і способів розв'язання поставлених задач лежить система дій, яка обумовлює і процес, і результат діяльності. На практиці можна виділити дві принципово різні системи дій, що відповідають двом типам педагогіч-

ної діяльності: *діяльність-ретрансляція, діяльність-співпробітництво*. Перша система педагогічних дій реалізується через чітку регламентацію поведінки об'єкта педагогічного впливу (учня, студента), жорсткий контроль і оцінку результатів діяльності, задання готових зразків мислення, навчання і виховання. Інша система педагогічних дій передбачає діалог, співпрацю, відмову від наперед заданих способів діяльності, спрямована на створення умов для саморозвитку, самовиховання, становлення особистості школяра чи студента. Таким чином, специфіка педагогічної діяльності як цілісного утворення визначається системою освіти (концепцією розвитку), загальними цілями, шляхами їх досягнення, особливостями змісту та процесуальної складової методики навчання.

Особливості педагогічної діяльності в системі розвивальної освіти почали вивчатися лише в останні роки, коли були одержані результати, пов'язані з проблемами формування навчальної діяльності учнів початкової школи (система Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова), специфікою методичної системи навчання (цільового, змістового, процесуального компонентів). У концепції педагогічної діяльності Л.М. Мітіної праця вчителя являє собою деякий багатовимірний простір, який містить три взаємопов'язані простори: *особистість педагога, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування*. В організованому навчально-виховному процесі названі три простори перебувають у складних діалектичних зв'язках, за яких кожний простір виступає то передумовою, то засобом, то результатом розвитку. Квінтесенцією педагогічної діяльності слугує процес цілісного розвитку особистості, у якому навчання виступає провідною складовою частиною. У структурі педагогічної діяльності дослідниця виділяє три складові: педагогічні

цілі і задачі; педагогічні засоби і способи розв'язування поставлених задач; аналіз і оцінка педагогічних дій ¹⁹⁰.

Концепція професійного розвитку педагогів розвивальної освіти розроблена М.В. Камінською ¹⁹¹.

Рушійною силою професійно-педагогічного розвитку, на думку дослідниці, є перетворення статусу педагогічної діяльності як самодостатньої (монологічної) і включення її в іншу діяльність (діалогічну). Педагог розвивальної освіти (на відміну від традиційної) виконує особливі культурологічні функції смислового й діяльнісного контексту, які можуть здійснюватися за суб'єкт-суб'єктних відносин та організованого навчального діалогу.

Згідно з дослідженнями М.В. Камінської, педагогічна діяльність у системі розвивальної освіти передбачає такі професійні дії:

- цілепокладання, що будується відповідно до принципу „оберненого ходу”. Учитель спочатку прогнозує особистісно значущий результат для школяра, а потім вибирає засоби та ставить ціль;
- виконавська частина дії вчителя, яка реалізується не через демонстрацію і наслідування, а на основі принципу „захованого динамічного доповнення дій”;
- педагогічна рефлексія, що здійснюється згідно з принципом інтерпретації результатів навчальної роботи залежно від виконання навчальних дій.

¹⁹⁰ Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 215 с.

¹⁹¹ Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / Маргарита Владимировна Каминская. — М. : Смысл, 2003. — 285 с.; 4. Каминская М. В. Профессиоальное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / М. В. Каминская // Весник МГУ, 2003. — № 11. — С. 21—33.

У створеній концепції провідною педагогічною здібністю є самокомунікація, що полягає у відтворенні ситуації вибору і невизначеності, стимулює професійний розвиток в загальній навчальній діяльності ¹⁹².

О.К. Дусавицький розробив концепцію моделі педагогічної діяльності в системі розвивального навчання. Основоположною є ідея автора, що сутність педагогічної діяльності розкриває *процес саморозвитку*. На думку дослідника, педагогічна діяльність має розв'язувати дві взаємопов'язані задачі: забезпечення процесу розвитку особистості дитини і постійної самозміни самого вчителя ¹⁹³. З огляду на вищезазначене, О.К. Дусавицький виділяє три основні компоненти в структурі педагогічної діяльності.

Перший компонент передбачає проектування саморозвивальної педагогічної системи „педагог – дитина”. Зміст цього компонента розкривається через вибір і конструювання педагогічних засобів (визначення змісту знань, представлення його як системи навчальних задач); планування розв'язування навчальних задач згідно зі структурою навчальної діяльності; розроблення методичного забезпечення навчального процесу з використанням різних форм співробітництва; визначення способів контролю й оцінки засвоєння учнями навчальних дій, способів розв'язування навчальних задач.

Другий компонент педагогічної діяльності є управлінським, його зміст розкривається як безпосере-

¹⁹² Каминская М. В. Проблема освоения учителем деятельности в системе Эльконина–Давыдова / М. В. Каминская // Вопросы психологии, 2001. — № 5. — С. 49—59.

¹⁹³ Дусавицкий А. К. Развивающее образование. Основные принципы / А. К. Дусавицкий. — Харьков : ХНУ. — 1996. — 187 с.

дне управління процесом розвитку школярів. Реалізація цього компоненту зумовлюється п'ятьма чинниками, пов'язаними з основними позиціями, які може займати педагог.

1. Змістово-предметна позиція полягає в представленні змісту навчальної діяльності у формі навчальних завдань.

2. Психологічна позиція забезпечує організацію процесу розв'язування навчальної задачі відповідно до психологічних закономірностей розгортання навчальної діяльності.

3. У методичній позиції вчитель здійснює відбір і реалізацію конкретних методичних прийомів і способів, що слугують розгортанню навчальної (учбової) діяльності. Згідно з етапом розв'язування навчальної задачі, типом уроку організовує колективні та колективно розподілені форми роботи школярів, розробляє та використовує засоби навчальної діяльності. Методична позиція вчителя втілюється через індивідуальний підхід, варіативність поставлених завдань відповідно до зони найближчого розвитку суб'єктів навчання.

4. Позиція управління передбачає самоорганізацію діяльності педагога, її рефлексію, на основі чого приймається рішення про вибір тієї позиції, яка необхідна в конкретний момент (предметна, психологічна чи методична). Саме позиція управління дозволяє постійно утримувати загальну логіку розвитку колективного та індивідуального суб'єкта діяльності, миттєво реагувати на зміни, що відбуваються в цьому процесі.

5. Особистісну позицію педагога О.К. Дусавицький називає „суперпозицією в педагогічній діяльності”, оскільки головною її метою є виховання особистості. Реалізація такої позиції передбачає встановлення не просто суб'єкт-суб'єктних, а міжособистісних відносин;

вихід за межі навчальної діяльності та застосування інших, ніж у навчальній діяльності засобів спілкування (ідентифікації, емпатії). На індивідуальному рівні, як зауважує автор, визнається рівність педагога і школяра, вони стають рівними в моральному, загальнолюдському смислі як „унікальні індивідуальності”.

Третій компонент педагогічної діяльності передбачає аналіз (самоаналіз), зіставлення з програмою і коректування одержаних педагогом результатів процесу формування навчальної діяльності. Фіксуються новий досвід, власні висновки та відкриття, здобутки та знахідки дітей, на основі чого ставляться нові педагогічні задачі. Це дозволяє зробити висновок про те, що педагогічна діяльність у системі розвивальної освіти має ознаки *саморозвивальної системи* ¹⁹⁴.

Проведений аналіз наукових концепцій педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок про наявність у них близьких за змістом теоретичних положень. Кожна з моделей, окрім визначених характеристик (структурних компонентів) педагогічної діяльності, передбачає вплив особистісного чинника. Однак саме характеристика педагогічної діяльності як саморозвивальної системи дозволяє дослідити процес становлення й розвитку педагога і як особистості, і як професіонала, і як творця. З іншого боку, прийняття в нашому дослідженні комплексного, системного, особистісного (суб'єктного) і діяльнісного (задачного) підходів детермінує, що основою побудови авторської концепції моделі педагогічної діяльності в системі розвивальної

¹⁹⁴ Дусавицький А. К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учебн. пособие / А. К. Дусавицкий, О. Н. Ногребняк. — Харьков : Изд. Центр Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина, 2006. — 200 с. — С. 40.

професійно-педагогічної освіти є модель, розроблена О.К. Дусаєвичим.

Основоположною є ідея, що педагогічна діяльність у професійно-педагогічній освіті ґрунтується на процесі саморозвитку педагогічної системи „викладач – студент” і передбачає проектування педагогічної діяльності в саморозвивальній педагогічній системі „вчитель – школяр”.

У технологічному контексті концепція моделі педагогічної діяльності в розвивальній професійно-педагогічній освіті будується на основі *фрактального підходу*, згідно з такими концептуальними положеннями:

1. Педагогічні системи „викладач – студент” і „вчитель – школяр” є ізоморфними.

2. У кожному структурному компоненті педагогічної системи „викладач – студент” проектується відповідний структурний компонент педагогічної системи „вчитель – школяр”.

3. Структури педагогічних діяльностей, що виконуються в системах „викладач – студент” і „вчитель – школяр” відповідають принципу фрактальності.

Відповідно до висунутої основної ідеї та прийнятих теоретичних положень педагогічна діяльність у системі розвивальної професійно-педагогічної освіти включає три основних компоненти (рис. 1).

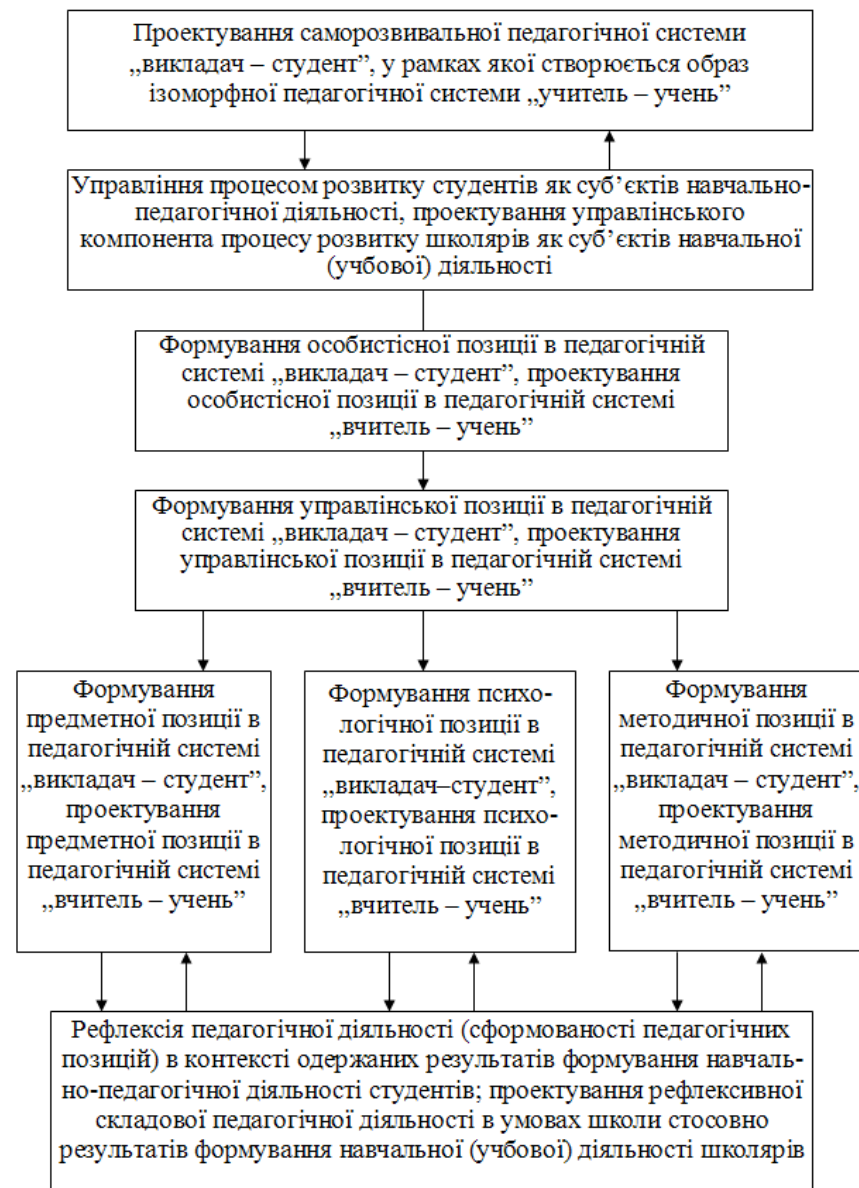


Рис. 1. Концепція моделі педагогічної діяльності в розвивальній професійно-педагогічній освіті

Перший компонент – проектування саморозвивальної педагогічної системи „викладач – студент”, у рамках якої створюється образ іншої педагогічної системи – „учитель – школяр”. Конструювання системоутворюючих складових педагогічної та навчально-педагогічної діяльності:

- цільових компонентів (цілей розвивального навчання математики та її методики);

- змістових компонентів у вигляді ієрархій навчально-педагогічних та науково-дослідницьких задач, планування їх розв’язування у відповідності до структури навчально-педагогічної та навчальної діяльності;

- процесуальних компонентів як системи методичних інструментаріїв, що застосовуються на основі різних форм співробітництва суб’єктів навчання.

Другий компонент педагогічної діяльності – управління процесом розвитку студентів як суб’єктів навчально-педагогічної діяльності (учіння методики математики) та проектування управлінської складової процесу розвитку школярів як суб’єктів навчальної діяльності (суб’єктів навчання математики).

У змістово-предметній позиції викладач-педагог, з одного боку, розкриває зміст навчально-педагогічної та науково-дослідницької діяльності студентів у формі побудованих задачних систем (задачної системи розвивального навчання методики математики, задачної системи науково-методичної діяльності), а з іншого боку, проектує зміст навчальної діяльності школярів у формі постановки та розв’язування системи задач (задачної системи розвивальної математичної освіти).

Психологічна позиція викладача передбачає організацію процесу розв’язування студентами навчаль-

но-педагогічних задач (методичних, навчально-методичних, навчально-теоретичних, навчально-дослідницьких) і науково-дослідницьких задач (згідно зі структурою задачної системи науково-методичної діяльності); проектування етапності процесу розв’язування школярами задач системи розвивального навчання (розвивальної математичної освіти) відповідно до психологічних закономірностей розгортання навчальної діяльності.

У методичній позиції викладач, з одного боку, визначає та реалізовує цільовий, змістовий і процесуальний компоненти методичної системи навчання, що забезпечують розгортання навчально-педагогічної діяльності студентів, а з іншого боку – проектує реалізацію відповідних компонентів методичної системи навчання з метою організації навчальної (навчальної математичної) діяльності школярів. Основою цільового компонента є процес формування та розвитку особистості як суб’єкта навчальної діяльності та життєдіяльності; змістового компонента – генетично-вихідне, системоутворююче теоретичне поняття („навчальна”, „математична” моделі), задачні системи в структурі навчально-педагогічної та навчальної діяльності (учіння математики та її методики), узагальнені способи дій; процесуального компонента – організаційні форми (колективні, колективно розподілені та індивідуальні), методи навчального пізнання (проектів, розвивально-задачні методи навчання математики та її методики, теоретико-моделюючий метод навчально-наукового пізнання) та засоби навчання, що забезпечують процес учіння (математики та її методики). Саме методична позиція передбачає індивідуальний підхід до процесів навчання й розвитку, встановлення зон найближчого розвитку, а отже, реалізовується через варіативність і різнорівне-

вість системи завдань, вибір індивідуальної траєкторії навчального та навчально-професійного пізнання, формування власного пізнавального стилю та навчальної стратегії.

Управлінська позиція пов'язана з самоорганізацією педагогічної діяльності викладача, її рефлексією та вибором тієї позиції, яка є провідною в конкретній навчально-виховній ситуації (змістово-предметна, особистісна, методична, психологічна). Окрім цього, в такій позиції здійснюється проектування управлінської позиції майбутнього вчителя, сутність якої в самоорганізації його педагогічної діяльності. Таким чином, викладач спільно зі студентами розкриває механізми самоорганізації майбутньої професійно-педагогічної діяльності: рефлексія (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль) її складових; прийняття рішення про ту педагогічну позицію, що є необхідною (провідною) в конкретній навчально-виховній ситуації, в умовах уроку. Своєчасний перехід від однієї провідної педагогічної позиції до іншої забезпечує управління процесом розвитку колективного суб'єкта навчальної діяльності та формування на цій основі індивідуального суб'єкта.

Що стосується **особистісної позиції** як суперпозиції педагогічної діяльності, то в ній відображаються дві складові: перша (конструктивна), пов'язана зі встановленням міжособистісних відносин між викладачем і студентами, а друга (проектувальна) – задає образ суб'єкт-суб'єктних і міжособистісних відносин між учителем і учнями, які формуються в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Особистісна позиція передбачає відповідь на питання про те, які особистісні якості найбільшою мірою слугують функціонуванню саморозвивальних педагогічних систем „викладач – студент”, „учитель – школяр”. Вона може бути реалізована

поза навчально-педагогічною діяльністю студентів і навчальною діяльністю школярів, водночас має найбільший на їх вплив.

Третій компонент педагогічної діяльності в системі розвивальної професійно-педагогічної освіти (рефлексивний) має дві складові: перша, пов'язана з аналізом, зіставленням з освітньо-професійною характеристикою фахівців та коректуванням результатів формування навчально-педагогічної діяльності студентів. З огляду на вищезазначене виконується самооцінка педагогічної діяльності, робиться висновок про сформованість професійної позиції викладача (особистісної, управлінської, предметної, психологічної, методичної), ставляться нові педагогічні задачі. Друга складова передбачає проектування рефлексивного компонента педагогічної діяльності в умовах школи.

Таким чином, педагогічна діяльність у розвивальній професійно-педагогічній освіті має тріадну сутність, являє собою складне саморозвивальне системне утворення, передбачає проектування моделі педагогічної системи „вчитель-школяр”.

Цілісна педагогічна діяльність розгортається відповідно до визначених її структурних компонентів, формування яких обумовлюється, передусім, рівнем розвитку *особистісних рис педагога*. Вивченню особистості педагога присвячено праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Результати досліджень висвітлено в теоріях учителя-фасилітатора (К. Роджерс), творчого вчителя (Ш.О. Амонашвілі, В.І. Загвязницький, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, В.М. Максимова, А.А. Реан), самозміни вчителя (О.К. Дусавицький, М.В. Камінська, Л.М. Мітіна, В.В. Рєпкін, Н.В. Рєпкіна), професійного становлення вчителя (А.М. Алексюк, О.А. Дубасенюк, М.І. Жалдак, З.І. Слепкань).

На думку К. Роджерса, навчання є осмисленим, самотійно ініціативним процесом, що спрямований на засвоєння смислу як елементу особистісного досвіду. З огляду на це першочерговим завданням учителя-фасилітатора є стимулювання осмислення процесу учіння, не трансляція знань, а активізація й стимуляція школяра. Найпродуктивнішою особистісною позицією вчителя є відкритість власним думкам, почуттям і переживанням, заохочення та довіра можливостям учнів, емпатійне розуміння. Основою такої позиції слугує сформована система цінностей: *розуміння значущості іншої людини, здатність до особистісного вибору та особистісної відповідальності, значущість радості учіння як творчого процесу* ¹⁹⁵.

Теорії самозміни педагога постулюють, що педагог нового типу, з одного боку, створює оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня, а з іншого – сам активно задіяний у процесі пізнання життя. Розвиток учня та вчителя проходить синхронно, однак у вчителя цей процес розпочинається значно раніше. Розгортання професійної педагогічної діяльності проходить із врахуванням психологічних закономірностей і умов розвитку особистості, які, згідно з роботами Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка, детермінується творчою самодіяльністю та самотійністю особистості ¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. — Серия 14. Психология. — 1990. — № 2. — С. 58—65.

¹⁹⁶ Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Эксмо, 2006. — 1135 с.; Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. — К.: Рад. шк., 1989. — 608 с.; Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1976. — 416 с.

Концептуальним є положення про те, що суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєю творчої самодіяльності не тільки виявляється та реалізовується – він у них формується та визначається. У зв'язку з цим встановлюється шлях і ставиться *провідна педагогічна задача, сутність якої в організації реальних, творчих діянь суб'єкта навчання* ¹⁹⁷.

У дослідженнях обґрунтовується думка про те, що педагогічний процес, зорієнтований на розвиток особистості, передбачає реалізацію вчителем індивідуально-творчої (суб'єктно-авторської) моделі педагогічної діяльності. Результатом творчого саморозвитку вчителя в педагогічній діяльності стає створення власної (авторської) педагогічної системи, що включає такі складові:

індивідуальна сукупність особистісних і професійних якостей учителя; педагогічна технологія, адаптована до індивідуальності вчителя; специфічний комунікативний простір як стильова характеристика професійного спілкування й поведінки педагога з дитиною ¹⁹⁸.

Започаткований у роботах Н.В. Кузьміної акмеологічний підхід до професійно-педагогічної діяльності дозволив виділити акмеологічні інваріанти особистісних якостей педагога: відкритість для засвоєння нового; системний спосіб мислення в опрацюванні оптимальних моделей професійної діяльності; здібності до

¹⁹⁷ Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. — Серия 14. Психология. — 1990. — № 2. — С. 58—65.

¹⁹⁸ Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и образования / В. В. Рубцов // Вопросы психологии, 1998 — № 3. — С. 50—57.

об'єктивної самооцінки; висока мотивація досягнення в праці ¹⁹⁹.

Наукову основу акмеології (від давногрецького *акме* – цвітуча сила, вершина) складає система знань про розвиток людини як індивіда, особистості, індивідуальності та суб'єкта життєдіяльності. За Н.В. Кузьміною, акмеологічна позиція педагога забезпечує розвиток рівнів продуктивності його педагогічної діяльності: від репродуктивного до системно-моделюючого рівня, що стимулює системно-моделюючий цілісний розвиток особистості. Акмеологічна модель педагога включає такі складові:

- професійна зрілість – готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, що ґрунтується на професійній компетентності, педагогічній майстерності, педагогічній спрямованості професійної діяльності;

- особистісна зрілість – самостійність і відповідальність за прийняті життєві та професійні рішення, що проявляється в здібності визначити свою „зону найближчого розвитку”, її перспективні напрями;

- духовна зрілість – життєва мудрість, усвідомлення необхідності жити і працювати по совісті, творити добро, нести любов, що в цілому характеризує здатність педагога до духовного саморозвитку ²⁰⁰.

Проведений під керівництвом О.К. Дусавицького генетико-моделюючий експеримент дозволив визна-

¹⁹⁹ Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования: Книга для педагога / В. Н. Максимова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 99 с. — С. 12-13.

²⁰⁰ Там само. — С. 14.

чити основні вимоги до професійних якостей педагога в системі розвивальної освіти ²⁰¹:

1. Необхідною умовою є наявність у педагога особистісної складової. Вона виявляється в широті та стійкості інтересів до світу, які за своїм змістом орієнтовані на виявлення сутності речей і явищ. Окрім цього, особистісна форма поведінки передбачає спосіб самоуправління в системі відносин, коли інший суб'єкт розглядається не як засіб, а тільки як мета.

2. Досягнення цілей і розв'язання завдань розвивальної освіти можливе лише за умови суб'єкт-суб'єктних відносин. Прийняття такої світоглядної установки педагога проектується в особливий виховний діяльності. У зв'язку з цим, як зауважує дослідник, особистісні якості педагога мають розглядатися як професійні, без яких неможливою є реалізація педагогічної системи, спрямованої на виховання цілісної особистості.

3. Оскільки особистість проявляє себе в колективній діяльності, в умовах діалогу, то важливою рисою педагога розвивальної освіти є здатність до організації колективно розподіленої навчальної діяльності та управління нею, що забезпечує розвиток особистості як суб'єкта навчання.

Підбиваючи підсумки функціонального аналізу структури педагогічної діяльності в системі розвивальної освіти, О.К. Дусавицький робить висновок про те,

²⁰¹ Погребняк О. М. Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Миколаївна Погребняк. — Харків, 2007. — 217 с.; Дусавицький А. К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учебн. пособие / А. К. Дусавицкий, О. Н. Погребняк. — Харьков: Изд. Центр Харьковского национального ун-та им. В.Н. Каразина, 2006. — 200 с. — С. 44.

що педагогічна діяльність є одним із різновидів дослідницької діяльності, де педагог вносить дещо нове, відкрите в ході процесу саморозвитку. Така педагогічна кваліфікація дозволяє педагогу бути майстром, тобто реалізувати себе як індивідуальність ²⁰².

Експериментальні дослідження, проведені з метою вивчення досвіду педагогічної діяльності в розвивальній освіті, виявлення особистісних якостей педагога нової освітньої парадигми, дозволили констатувати таке:

1. У системі термінальних цінностей педагога розвивальної освіти переважають *цінності „творчості”, „розвитку”, „мудрості”, „свободи”*. Пріоритетною життєвою цінністю виступає саморозвиток, спрямованість на самозміну, самовдосконалення й самоактуалізацію. Основу системи інструментальних цінностей складають цінності, пов'язані з орієнтацією на інших: *„чуйність”, „сміливість у відстоюванні власної думки”, „широта поглядів”*.

2. Домінуючим стилем взаємодії педагога з колегами є *співробітництво*, що підтверджує засвоєння технології навчального діалогу в процесі організації навчальної діяльності. Саме здібність до діалогу в психології розвивальної освіти виділяється як універсальний показник сформованості особистості педагога.

3. Вивчення самооцінки педагогів розвивальної освіти показало, що для них характерною є *адекватна самооцінка*. Загалом у педагогів розвивальної освіти фіксується сформована здібність до рефлексії та адек-

ватного сприймання власного „Я”, вони позитивно ставляться до вибору своєї професії.

4. У потребово-мотиваційній сфері домінуючою є *внутрішня мотивація особистості* педагога до розвитку, перевага професійного стилю розвитку – *„активний розвиток”*. У особистісному плані стиль „активний розвиток” характеризується постійним динамічним процесом самозміни, використанням усіх можливостей для саморозвитку.

5. Взаємодія педагога розвивальної освіти з іншими характеризується середнім рівнем розвитку здібності до *самоконтролю*. Невисокий рівень самоконтролю пояснюється відкритістю особистості педагога, виявленням особистісних переживань та емоцій як необхідних умов встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин.

6. *Емпатія* як здібність співпереживати іншій людині, здатність відчувати все те, що відчуває інша людина, є характерною рисою педагога розвивальної освіти. Проявом емпатії слугує „відчуття” іншої людини, відсутність конфліктної поведінки, намагання будувати партнерські та рівноправні відносини, прийняття компромісних рішень.

7. Педагог розвивальної освіти характеризується високим рівнем розвитку здібностей до *теоретичного узагальнення* як одного з показників сформованості теоретичного мислення. Професійно значущий показник мислення – його *гнучкість*. Особливістю педагогічної діяльності в розвивальній освіті є те, що готового сценарію навчального заняття в цій системі немає, педагог має „на ходу” перебудовувати перебіг заняття в залеж-

²⁰² Дусаविцкий А. К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учебн. пособие / А. К. Дусавицкий, О. Н. Ногребняк. — Харьков : Изд. Центр Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина, 2006. — 200 с. — С. 45.

ності від індивідуальних особливостей суб'єктів навчального пізнання ²⁰³.

З огляду на проведений аналіз особистісних якостей педагога розвивальної освіти, розроблену концепцію моделі педагогічної діяльності в розвивальній професійно-педагогічній освіті, виділимо особистісні чинники цієї діяльності ²⁰⁴.

По-перше, педагог розвивальної професійно-педагогічної освіти вирізняється *концептуально-парадигмальним мисленням*, характеризується здатністю прийняти нову науково обґрунтовану освітньо-виховну парадигму та здібностями викласти її концептуально у вигляді системи теоретичних положень. Такому педагогу властиві творчі здібності, що виявляються в схильності до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, створенні власної (авторської) педагогічної (методичної) системи, побудові її теоретичної моделі з метою подальшого експериментального дослідження. Основою концептуально-парадигмального мислення слугують методологічні знання та загальнонаукові методи, які спонукають педагога не до використання готових рецептів, а до творчої ініціативи та дослідницької самодіяльності за визначеними наукою шляхами. Водночас таке мислення передбачає, що педагогічний процес може бути описаний на основі різних

²⁰³ Погребняк О. М. Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Миколаївна Погребняк. — Харків, 2007. — 217 с.; Дусавицкий А. К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учебн. пособие / А. К. Дусавицкий, О. Н. Погребняк. — Харьков: Изд. Центр Харьковского национального ун-та им. В.Н. Каразина, 2006. — 200 с.

²⁰⁴ Семенец С. П. Наукові засади розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики: Монографія / С.П. Семенець. — Житомир: Вид-во „Волинь”, 2010. — 504 с.

парадигм, які за своїм змістом не можна вважати за помилкові.

Здатність педагога прийняти принципово нову освітню парадигму та концептуально її обґрунтувати слугує показником якісно нового етапу його професійного та особистісного розвитку. Прикладом такого якісного стрибка в розвитку є відмова від авторитарної педагогіки, суб'єкт-об'єктних відносин, монологу та визнання особистісно зорієнтованої або гуманістичної парадигми освіти, побудованої на основі педагогіки співробітництва, навчального діалогу та міжособистісних відносин. Саме під час усвідомлення необхідності переходу до нової парадигми виникають процеси, які описані в синергетиці (біфуркація, нелінійність, випадковість, невизначеність, нечіткість) і від яких залежить подальший, якісно новий етап розвитку особистості. Загалом *гнучкість і варіативність мислення* є значущими стильовими характеристиками мислення педагога розвивальної професійно-педагогічної освіти.

По-друге, особливістю педагога розвивальної професійно-педагогічної освіти є здібності одночасно працювати *на декількох рівнях змістового теоретичного узагальнення* (відповідно до розроблених теорій задач); вміння проектувати і практично організувати саморозвивальну педагогічну систему „викладач – студент”, конструювати образ саморозвивальної педагогічної системи „вчитель – школяр”.

По-третє, такий педагог забезпечує *індивідуальну траєкторію розвитку суб'єктів* навчально-педагогічного пізнання, реалізовує стильовий підхід у навчально-педагогічній діяльності. Його особливістю є *авторський професійно-педагогічний стиль*, зорієнтований на співпрацю та міжособистісні відносини.

По-четверте, у структурі особистісної аксіологічної системи провідними є *цінності творчості і свободи, саморозвитку й самоактуалізації*. Вираженою характеристикою особистості педагога є орієнтація на інших, що виявляється в чуйності, широті поглядів, сміливості у відстоюванні своєї думки.

По-п'яте, характерною особистісною рисою педагога є *емпатія*, що сприяє діалогічній взаємодії в навчанні, реалізації індивідуального підходу, впровадженню особистісно орієнтованої парадигми професійно-педагогічної освіти. Емпатійні здібності свідчать про спрямованість особистості педагога на суб'єкт-суб'єктні відносини, на емоційне співпереживання в процесі організованої навчально-педагогічної діяльності студентів.

По-шосте, *рефлексія своєї особистості та власної педагогічної діяльності*, що виражається в адекватній самооцінці, є розвиненою здібністю педагога розвивальної професійно-педагогічної освіти. Такого педагога вирізняють *здатність до аналізу та оцінки власної діяльності, адекватне сприймання власного „Я”, позитивне ставлення до своєї професії*. Адекватна самооцінка дозволяє педагогу усвідомити свої сильні професійні якості, виділити недоліки, на основі чого поставити нові задачі, пов'язані зі саморозвитком і самовдосконаленням.

По-сьоме, особливістю педагога розвивальної професійно-педагогічної освіти є *деяка інфантильність сприймання світу* (здібність дивитися на світ очима молодшої людини). На думку А. Ейнштейна, саме така здібність дозволила йому робити наукові відкриття. Окрім цього, *розвинуте почуття гумору*, що забезпечує позитивний психологічний клімат, позитивне емоційне забарвлення й особливо сприймається студентською

молоддю, є ще однією особистісною характеристикою педагога розвивальної професійно-педагогічної освіти.

Названі характеристики особистості педагога можна розглядати як його професійні якості, оскільки, завдячуючи саме таким якостям, розгортається повноцінна педагогічна діяльність, забезпечується саморозвиток педагогічної системи *„викладач – студент”*. З іншого боку, розгортання навчально-педагогічної діяльності як функціональної складової названої системи має виховний вплив, оскільки забезпечує формування відповідних особистісних якостей студентів. У подальшій професійно-педагогічній діяльності такі особистісні характеристики забезпечують саморозвиток іншої педагогічної системи *„вчитель-учень”*.

2.5. РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПЛОЩИНІ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

Серед сучасних вимог української системи освіти наріжне значення надається всебічному розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків, здібностей та обдарованості. Ця проблема знайшла своє відображення у працях зарубіжних та вітчизняних вчених (Б.М.Теплов – музичні здібності; В.А.Крутецький – математичні; В.І.Кірієнко – образотворчі). Слід зазначити, що проблема обдарованості має декілька аспектів, а саме:

- 1) визначення поняття “обдарованість”;
- 2) виявлення обдарованих дітей;
- 3) аналіз сфер життя чи наукових галузей, де обдарованість як специфічний “вимір” людини реалізується;
- 4) робота з обдарованими дітьми;
- 5) місце обдарованої особи у суспільстві;
- 6) аналіз обдарованості у межах дихотомії “природне-штучне”, який має визначити, чи є обдарованість переважно преформованим, генетично зумовленим явищем, чи, вона може формуватися;
- 7) розробка “психолого-педагогічної ідеології” певного гіпотетичного напрямку у навчанні та вихованні дитини, що забезпечує розвиток “стану” обдарованості, якщо останню дійсно можна формувати ²⁰⁵.

Аналіз останнього аспекту ми вважаємо найбільш доцільним, оскільки йдеться про можливість розробки

²⁰⁵ Брандес В. М. Проблеми дитячої обдарованості в контексті нейрофізіологічних поглядів (концепція функціональної асиметрії мозку людини) В. М. Брандес, О. В. Вознюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 4. – С. 35–40.

певної методики, яка б сприяла розкриттю обдарованості дитини та її формуванню. Частині педагогів вдалося досягти значних успіхів у справі розвитку дитячих здібностей, у розробці прогресивних технологій навчання та виховання. Можна говорити про один із наріжних принципів формування творчої особистості (що відкриває широку перспективу для актуалізації стану обдарованості) – це принцип “талант – сума талантів”. У цьому зв’язку доречно навести теорію та практику М.П. Щетиніна з розвитку таланту, що він описав у книзі “Збагнути неосяжне” ²⁰⁶. М.П. Щетиніним було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку “побічних” здібностей.

Отже, як вважає М.П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою.

Відтак, актуалізація стану обдарованості передбачає організацію багатогранного навчально-виховного середовища, одним із аспектів якого постає спрямованість на вдосконалення полікультурного виховання і навчання, яке передбачає занурення вихованців у розмаїте полікультурне середовище та сприяє виявленню в них певних здібностей через реалізацію принципу

²⁰⁶ Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с. – С. 6-12.

"талант – це сума талантів". У нашому разі можна говорити про принцип "**талант – це сума культур**", який сприяє процесу соціалізації у контексті міжетнічних взаємодій. Тим більше, що А. М. Грачова, Д. Драгунський, Л. М. Дробіжева, З. В. Сикевиц, Р. Хайруллін, Е. Рхакимов та інші відзначають "кризу ідентичності" в суспільстві, зокрема відсутність національної (етнічної) ідентичності в багатьох українських школярів.

Серед основних реалій, що характеризують полікультурне суспільство, А. Перотті виокремлює: множинність внесків інших культур та цивілізацій до окремої культури; подрібнення та глобалізацію культури, яка відзначається, зокрема, новими технологіями інформаційних та комунікаційних мас-медіа; мовний та етнокультурний плюралізм як наслідок формування держав-націй у Європі; регіональний плюралізм (регіони як історичні, культурні, географічні або економічні цінності); культурний плюралізм, що є наслідком змішування народностей у результаті остаточного осідання останнім часом мігрантів з економічних та політичних причин, пов'язаними з історією колонізації та деколонізації; плюралізм внесків інших культур і цивілізацій до національної спадщини різних європейських країн (мова, економіка, історія, наука, філософія й література, музика, повсякденне життя тощо) ²⁰⁷.

Почасти поняття полікультурності пов'язують з категорією **культурного плюралізму**. Ідея культурного плюралізму виникала в багатьох філософських течіях віддавна. Так, у роботах Б. Спінози, Б. Паскаля, Т. Гоббса, М. Вебера, О. Камю, А. Тойнбі та ін. ці ідеї розвиваються в контексті твердження, що в основі світу та його "самості"

²⁰⁷ Перотті А. Виступ на захист полікультурності / А. Перотті. – Париж : Видавництво Ради Європи, 1994. – 127 с. – С. 32.

лежать численні самостійні, незалежні духовні сутності. Натомість сама категорія культурного плюралізму в науці була пов'язана з вивченням колоніального розвитку Південно-Східної Азії на засадах співіснування груп населення, що мали різне соціокультурне походження.

Науково-довідкова література представляє поняття культурного плюралізму як "співіснування в межах однієї країни багатьох культур за умови, що жодна з них не є панівною". Тому, не зважаючи на те, що культурний плюралізм та полікультуралізм використовуються як синоніми в категорійно-понятійному полі багатьох наук, ми не застосуємо таку взаємозаміну в нашому дослідженні, а користуємося лише поняттям "полікультурність". Британські дослідники окреслюють полікультуралізм як рису, характерну для суспільства з різноманітними, але взаємозалежними культурними традиціями.

Однією з основних ідей, на які ми спиралися, була ідея "діалогу культур", висунута М. М. Бахтіним: "Чужа культура тільки в очах іншої культури розкривається повніше і глибше, між ними починається немов діалог, що переборює замкнутість і односторонність цих змістів, цих культур. ... При такій діалогічній зустрічі вони не зливаються і не змішуються, кожна з них зберігає свою єдність і відкриту цілісність, але вони взаємозбагачуються" ²⁰⁸. На думку М. С. Кагана, настає нова ера, в якій на авансцену всесвітньої історії виходить "багатомірний діалог" культур. Участь у цьому діалозі – найважливіша умова розвитку будь-якої культури ²⁰⁹. Ідея полікультурності аналізується в роботах В. С. Біблера, який вважає: "Культура є дорога од-

²⁰⁸ Бахтин М. М. Парадоксы диалога / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1993. – С. 334..

²⁰⁹ Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

ночасно буття і спілкування людей різних – минулих, дійсних і майбутніх – культур”²¹⁰.

Загалом, полікультурне виховання, яке спрямовується на збереження усього розмаїття культурних цінностей та характеризує співіснування багатьох культур, жодна з яких не є домінуючою, може розглядатися як процес цілеспрямованої соціалізації молоді, що передбачає оволодіння системою наукових і загальнонаукових здібностей, комунікативних і емпатійних умінь, які дозволяють школяреві здійснювати соціокультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно інших носіїв.

Толерантність при цьому найбільш точно визначається на основі *духовно- та творчо-орієнтованої парадигми освіти*, що дозволяє окреслити сутність і зміст толерантності особистості у її взаємозв'язку з міжкультурною комунікацією. Важливою тут є теза Н.П. Волкової про *духовну сутність комунікації* – складника професійного спілкування, що розуміється як духовне приєднання до людей або приєднання їх до себе²¹¹. Відтак, на думку С.М. Амеліна, "формування духовних потреб особистості вважається педагогами одним із найважливіших завдань у вихованні майбутніх фахівців..."²¹².

²¹⁰ Библер В. С. Школа диалога культур: основы программы / В. С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1992. – С. 290.

²¹¹ Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н.П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 36 с.

²¹² Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Амеліна Світлана Миколаївна. – Запоріжжя, 2007. – 563 с. – С. 259.

У цьому ракурсі толерантність являє систему цінностей людського життя як цінність особистості, співпереживання, співчуття, всепрощення, згоду, ненасильницьке вирішення конфліктів тощо. Ю.С. Яценко наголошує на важливості усвідомлення особистістю ідеї єдності та розмаїття в навколишньому світі, визнання багатомірності і рівності людських культур, розуміння ролі і місця своєї культури у контексті загальносвітової, осягнення особливостей іншомовної культури і прийняття її цінностей на емоційному та інтелектуальному рівнях; все це сприяє виникненню толерантних установок²¹³.

У контексті полікультурного виховання важливе значення має міжетнічна толерантність (Н.О. Платонова) – це активне, терпиме, нестереотипне, небайдуже ставлення до культури, мови, релігії, звичаїв, зовнішнього вигляду представників інших етносів, що передбачає такі способи поведінки у конфліктах, як компроміс і співробітництво. Це забезпечується впровадженням принципу діалогічності – наявності у процесі виховання міжетнічної толерантності, суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студентів, їх взаємної поваги, звернення до суб'єктного досвіду студентів, право кожної людини на власну точку зору, визнання рівноцінності різних думок суб'єктів.

Відтак, полікультурне виховання забезпечує:

- *на когнітивному рівні* – засвоєння взірців і цінностей національної і світової культури, культурно-історичного і соціального досвіду різних країн і народів;
- *на ціннісно-мотиваційному рівні* – формування соціально-установчих і ціннісно-орієнтованих схильностей

²¹³ Яценко Ю.С. Воспитание толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Ю.С. Яценко. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 13.

студентів до інтеркультурної комунікації й обміну, а також розвиток толерантності й емпатії стосовно інших країн, народів, культур та соціальних груп;

- *на діяльнісно-поведінковому рівні* – активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної ідентичності.

Таким чином, актуалізація обдарованості особистості школярів реалізується у контексті полікультурного виховання. Важливим є формування людини, яка знає свою культуру і відчуває гордість за належність до неї, володіє високим етнокультурним статусом. Незнання своєї культури викликає почуття неповноцінності, незручності за належність до даної культури, етносу, відмову ідентифікуватися з ним. Це супроводжується глибокою повагою людини до інших культур, які усвідомлюються як більш "високі".

Ставлення учнів до культурних цінностей інших народів відображає їх ставлення і до культури свого народу, а зрештою – до самих себе. Д.С. Лихачов вважає, якщо в людині домінує загальна налаштованість на сприйняття чужих культур, то це неминуче призводить її до глибокого усвідомлення цінності своєї власної культури ²¹⁴, а це, у свою чергу, сприяє актуалізації стану образованості, оскільки робить виховання відкритим до культурно-гностичних ресурсів інших народів та реалізує принцип "талант – це сума талантів".

²¹⁴ Лихачев Б. Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 10–12.

РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ У КОНТЕКСТІ КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ

3.1. ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Творче інноваційне мислення є найбільш цінним, відкритим і розвиваючим типом педагогічного мислення. Саме педагог з інноваційним мисленням характеризується здатністю до створення й реалізації інновацій.

У психолого-педагогічній літературі широко розглядаються різні питання професійного мислення педагога (А. В. Брушліський, С. Г. Вершловський, В. П. Де-лія, І. В. Дубровіна, М. М. Кашапов, Ю. К. Корнілов, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, А. К. Маркова, Л. М. Митіна, Н. Ф. Овчиніков, О. К. Осипова, Л. В. Путляєва, А. О. Реан, В. А. Сластьонін, Г. С. Сухобська, М. К. Тутушкіна, В. Д. Шадріков, В. О. Якунін та ін.).

Проте проблематика інноваційного мислення недостатньо представлена в дослідженнях з педагогічної інноватики, що свідчить про складність цієї теми, відсутність вихідних теоретичних концепцій, необхідних для прикладних розробок.

Ініціатором, творцем і реалізатором інновацій є людина з її природно властивим прагненням до пізнання і творення нового. Люди, які відносяться до категорії інноваторів, створюють особливий соціальний

простір, що визначає хід інноваційного розвитку, його вектор і результат. А. Пригожин наголошує, що ініціатори та провідники ідей, які виникли вперше, творчо мислячі та діяльні люди – багатство кожної країни, кожного народу. У структурі контингенту інноваторів автор виділяє дві групи: тих, хто створює і тих, хто реалізовує нововведення. Як зауважує вчений, реалізатори – ті ж самі творці, але не самого нововведення, а процесу його опанування, механізму переходу від вихідного стану до бажаного ²¹⁵.

Внутрішнім механізмом здійснення інноваційної педагогічної діяльності є процес мислення, результатом якого є генерування нових ідей, цілей, мотивів, способів організації навчально-виховного процесу.

Інноваційне мислення як процес включає загальні логічні операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та функціонує на основі єдиних закономірностей і психологічних механізмів. Але в контексті інноваційної діяльності мислення педагога наповнюється специфічним предметним змістом, оскільки завдання, на вирішення яких воно спрямоване, потребують застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів. Тому інноваційне мислення визначається як особливий тип професійного педагогічного мислення, якому притаманні як загальні так і специфічні властивості.

Смислові значення поняття “педагогічне мислення” вказують на інноваційний характер його проявів у здатності використовувати педагогічні ідеї в реальних ситуаціях діяльності, у вмінні бачити в конкретному

²¹⁵ Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 271с. – С. 176.

явищі його загальну педагогічну суть; у можливості успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні задачі й протиріччя, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності (Ю. М. Кулюткін і Г. С. Сухобска) ²¹⁶. О. Осипова розглядає педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню (невідривність від реалізації і виконання, пізнання взаємодіючої системи, дієвість та ін) ²¹⁷.

Отже, професійне педагогічне мислення, по-перше, реалізується в практично-дієвій і словесно-дискурсивній формі, по-друге, воно співвідноситься з усіма загальними характеристиками мислення професій соціономічного класу й представлено в багатьох галузях науки, мистецтва й виробництва; по-третє, суть його полягає у свідомому ставленні вчителя до педагогічної дійсності, в оптимальному вирішенні складної педагогічної ситуації ²¹⁸.

Смислові відтінки, що вносяться кожним новим визначенням педагогічного мислення, а також розуміння педагогічної інновації як певного нового способу діяльності, стилю мислення (М. В. Кларін), дають можливість повніше висвітлити й глибше зрозуміти сутність, виділити специфічні ознаки й механізми інноваційного мислення педагога.

М. В. Кларін зауважує, що за своїм основним змістом поняття “інновація” відноситься не тільки до ство-

²¹⁶ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 16.

²¹⁷ Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144-146.

²¹⁸ Кашапов М. М. Психология педагогического мышления / Монография / М. М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000 – 463 с. – С. 49.

рення і розповсюдження новацій, але й до змін у способах діяльності, стилях мислення, які з цим пов'язані ²¹⁹.

Важливими відмітними ознаками інноваційного педагогічного мислення є: критичність, креативність, дивергентність, практичність, конструктивність, парадоксальність, конкретність, єдність логічних та інтуїтивних форм, свідомих та несвідомих процесів.

У процесі мислення педагог оперує категоріями й поняттями, система яких цілісно відображає знання про найбільш суттєві зв'язки й відношення реальної педагогічної дійсності. В аспекті гносеології категорії виступають формами мислення, ступенями поступального руху пізнання.

Категорійно-понятійний апарат педагогічного мислення є найбільш загальною основою, що регулює процеси розробки й прийняття вчителем інноваційних рішень педагогічних проблем. Учитель користується інтегративною системою категорій і підпорядкованих їм понять: філософських, загальнонаукових, педагогічних, психологічних, методичних і т. д. Обов'язковою складовою категорійного апарату інноваційного мислення учителя є система понять педагогічної інноватики, які у своїх взаємозв'язках визначають вихідні теоретичні позиції та розкривають зміст основних теоретичних і практичних задач, які вирішує інноватика як наукова галузь. Чітка й аргументована, внутрішньо не суперечлива система понять освітньої інноватики дозволяє проводити теоретичні й прикладні дослідження, в тому числі пов'язані з розробкою й реалізацією інно-

²¹⁹ Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Наука, 1977. – 223 с. – С 55.

вацій у загальноосвітніх навчальних закладах ²²⁰.

Категорії функціонують у свідомості і як найбільш загальні поняття, і як вихідні схеми мислення, які дозволяють учителю більш глибоко розуміти сутність педагогічних явищ і процесів та цілеспрямовано організовувати свою інноваційну діяльність ²²¹.

Сформований у процесі теоретичної й практичної підготовки, перевірений й скоригований в практичній професійній діяльності індивідуальний категорійно-понятійний апарат мислення педагога створює теоретико-методологічну основу, крізь призму якої учитель сприймає, оцінює й творчо інтерпретує інновації та приймає рішення щодо їх використання. Результатом інноваційного мислення є інноваційні ідеї та конструктивно-технологічні схеми їх реалізації. Такі схеми конкретизують способи досягнення поставлених цілей відповідно до реальних умов певної ситуації.

Механізм застосування вчителем теоретичних і практичних знань в умовах інноваційної діяльності може бути зрозумілим тільки як особистісний процес. Індивідуальна структура категорійно-поняттєвого апарату та особистісні характеристики кожного педагога обумовлюють неповторність й спрямованість його мислення.

Спрямованість інноваційного мислення детермінується сформованим професійним і життєвим досві-

²²⁰ Коновальчук І. І. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики // Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки / Коновальчук І. І. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 69. Частина 1. – С. 70-75.

²²¹ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; пер. с англ. Г. А. Балла (общ.ред.). – М.: Смысл, 1999. – 425 с. – С. 42.

дом педагога, його особистісними установками на можливість досягнення успіху за рахунок розвитку власного інноваційного потенціалу, творчого ставлення до справи, оволодіння новими, більш продуктивними способами педагогічної праці.

Установка визначає готовність учителя до інноваційних змін і, разом з тим, виконує функцію стабілізації інноваційної діяльності, як механізму збереження її спрямованості в безперервно змінних ситуаціях. Особливості ставлення вчителя до інновацій, що мають для нього суб'єкту цінність, виражає смислова установка. Вона виконує функцію регуляції інноваційної діяльності й мислення на когнітивному, ціннісно-експресивному, емоційно-оціночному та поведінковому рівнях. Смислові установки, які діють у широкому спектрі подібних ситуацій, стають узагальненими й перетворюються в риси характеру особистості ²²².

Одним із важливих питань, що привертає увагу дослідників, є розкриття механізмів інноваційного мислення, тобто розуміння того, яким чином відбувається перетворення й народження нових знань та їх використання у вирішенні конкретних педагогічних задач.

У найбільш загальному вигляді механізм педагогічного мислення розглядається як рух знань у процесі вироблення рішень ²²³. Вектори такого руху різні: від абстрактних понять до цілісних теорій; від теоретичного осмислення емпіричного досвіду до авторської педа-

²²² Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с. – С. 420.

²²³ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 47.

гогічної концепції; від інноваційної ідеї до технології її практичного втілення та ін. Як при узагальненні практичного досвіду, так і при розробці способів реалізації інноваційних ідей учитель спирається на провідні вихідні принципи, що визначають стійкість загальної стратегії інноваційної діяльності, враховуючи особистісні фактори. Необхідність цілісності стратегії й тактики реалізації інноваційної діяльності в окремому навчальному закладі, або в педагогічній системі окремого педагога, зумовлює інтеграцію стратегічного, тактичного й оперативного мислення педагога.

Процес руху знань з точки зору Ю. М. Кулюткіна включає такі послідовні етапи:

- узагальнення досвіду, керуючись категоріальним строем і понятійним апаратом мислення;
- формулювання вчителем провідних ідей, які в системі утворюють авторську педагогічну концепцію;
- розробка конструктивної схеми практичної реалізації інновацій (модель, проект);
- оперативний образ ситуації (реальних умов, конкретних учасників);
- втілення авторської концепції в реальній педагогічній ситуації;
- рефлексія власних дій та оцінка результатів ²²⁴.

Перенесення засвоєних в логіці відповідних наук теоретичних знань в практичну діяльність не є прямим. Цей процес включає в себе ряд перехідних ланок, пов'язаних з перетворенням, трансформацією, інтеграцією знань навколо певної практичної проблеми, що

²²⁴ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 51.

має цілісний і багатосторонній характер і переводиться на мову практичних дій учителя ²²⁵.

У когнітивному підході в якості одиниці аналізу мислення виділять “новий погляд”. “Мислення, – на думку Р. Солсо, – це процес, за допомогою якого формується нова репрезентація знань; це відбувається шляхом перетворення інформації, що досягається в складній взаємодії уявних атрибутів судження, абстрагування, міркування, уяви й вирішення задач. Мислення характеризується швидше всеосяжністю, ніж винятковістю” ²²⁶.

Виходячи з проведених досліджень походження нового, творчої діяльності, процесу появи самої інновації, в механізм функціонування інноваційного мислення В. Делія включає як мінімум два діалектично взаємопов'язані етапи: когнітивний та інструментальний. Когнітивний етап діяльності інноваційного мислення – це процес походження інновації в суб'єктивній реальності, що протікає в мисленні через пізнання сенсу нового знання і генерування інновації. Процес походження інновації в суб'єктивній реальності – це процес пізнання, в якому суб'єкт здійснює пошук новизни рішення поставлених цілей у вирішенні поставлених проблем і протиріч. Другий етап механізму інноваційного мислення – інструментальний, зміст якого полягає в процесі об'єктивації і реалізації нового знання у практичну діяльність. Інновація демонструється у вигляді певного технологічного характеру, що дозволяє ефективно реа-

²²⁵ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 43.

²²⁶ Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Солсо Р. Л. – М.: Тривола, 1996. – 600 с. – С. 423.

лізувати результат інноваційного мислення. В результаті з двох конструкцій можна уявити філософський механізм функціонування інноваційного мислення як процес (рух думки щодо створення інновації як продукту інноваційного мислення), що породжує в лоні суб'єктивного новизну для об'єктивного реального світу. Саме інноваційне мислення створює ментальні моделі, що раніше не мали місця в об'єктивній реальності. Воно породжує абсолютно нову суб'єктивну реальність, яка генерує інновації з можливостю їх продукування й об'єктивації в бутті, на практиці ²²⁷.

С. Д. Бушуєв алгоритм інноваційного мислення подає як послідовність вибору й утворення цілей, організації факторів і правил у базу знань, спрощення, сортування й узагальнення інформації, виводу й генерації нових фактів, правил, організації нових знань. Мислення спрямовано на мету, яка визначається як кінцевий результат, що регламентує раціональну діяльність людини. Мислення здатне раціонально організовувати послідовність нових цілей. Поведінка сучасної людини організована таким чином, що мислення є причиною, а дія – наслідком. Особливістю й апіорно невизначеністю нової мети є її нова якість. Для досягнення мети необхідно впорядковувати складні сукупності нових фактів і правил, пов'язувати їх з відомими. Чіткі правила уможливають досягнення мети. Якщо людина, перш ніж приступити до дії, буде аналізувати всі фактори впливу на кінцеву мету, то час досягнення мети так значно збільшиться, що втратиться смисл мети. Тому при великих обсягах інформації мозок людини управляє ви-

²²⁷ Делія В. П. Инновационное мышление в XXI веке / В. П. Делія. – М. Изд-во: Де-По, 2011. – 232 с. – С. 63.

бором правил і фактів, які підходять до конкретної ситуації. Здатність швидкого вибору вдалого варіанту реакції на ситуацію називається механізмом спрощення, який блокує другорядні думки й заставляє мислення зосередитись тільки на самих важливих фактах і правилах. Механізм спрощення й сортування швидко й ефективно відбирає факти і правила, які необхідні для досягнення найближчої мети. Здатність мислення до узагальнення лежить в основі наукового пошуку й творчого процесу. У результаті узагальнення отримуються нові знання, які пояснюють наявні факти й можуть передбачити нові. В інноваційному мисленні процеси спрощення й узагальнення вступають у взаємодію, доповнюють й обмежують один одного, тобто ці дії знаходяться у відношеннях дуалізму. Механізм виводу завершує процес мислення, формує висновок, генерує нові факти, які дають до знань людини й стимулюють подальший розвиток і створюють мотивацію нових ідей²²⁸.

Практичність інноваційного мислення характеризується безпосереднім включенням у діяльність, спрямованістю на вирішення актуальних задач навчально-виховного процесу. На думку Ю. М. Кулюткіна, "практичне мислення не є якоюсь початковою формою розвитку інтелекту, а, навпаки, являє собою зрілу форму мислення, що не поступається за своїм життєвим значенням і за своєю складністю теоретичному мисленню. На відміну від теоретичного мислення, завданням якого є пошук загальних закономірностей, і, відповідно, абстрагування від всього випадкового і поодинокого, прак-

²²⁸ Бушуев С. Д., Бушуева Н. С., Бабаев И. А. и др. Креативные технологии управления проектами и программами: Монография / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева, И. А. Бабаев.. – К.: «Саммит-Книга», 2010. – 768 с. – С. 342-354.

тичне мислення здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних ситуацій. Завдання практичного мислення – застосування загальних знань до конкретних ситуацій діяльності"²²⁹.

Таким чином, практичність інноваційного мислення проявляється в особливостях прийнятих рішень, які характеризуються максимальною простотою і ясністю, реалістичністю здійснення з урахуванням наявних умов і можливостей, оптимальністю за критеріями часових, матеріальних, інтелектуальних затрат, необхідних для досягнення запланованих результатів. Як слушно зазначає Ю. М. Кулюткін: "Перетворення складного в просте є одним із найважливіших показників конкретного мислення педагога-практика"²³⁰.

Інновації генеруються індивідами, що володіють інноваційним мисленням. Саме мислення, яке характеризується приростом нового знання у вигляді інновацій, правомірно визначати як інноваційне мислення. Об'єктивація інноваційного мислення, з погляду В. П. Делія, полягає у феномені створення інноваційної освіти. Інноваційна освіта, в свою чергу, сприяє розвитку розуміння у майбутнього професіонала смислів буття і їх відтворення, формуючи тим самим інноваційне мислення, що спонукає особистість до реалізації інновацій. Під інновацією слід розуміти об'єктивне нове, що утворюється із синергетики знань з різних сфер буття, яке стає не тільки приналежністю суб'єктивної реальності, мислення, що створило це нове, але саме те, що привнесено в реальність і усвідомлюється оточуючими як нове, яке раніше не існувало, з метою реалізації кон-

²²⁹ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с. – С. 17.

²³⁰ Там само. – С. 19.

кретних смислів. Інноваційне мислення В. П. Делія розглядає як розвивальне мислення, що приводить до нових результатів. Воно продуктивно у вищій мірі, хоча, звичайно, може включати і репродуктивні складові ²³¹.

На підставі такого підходу можна розуміти інноваційне мислення як вид професійного педагогічного мислення, що дозволяє суб'єктам інноваційної діяльності на основі теоретичних і практичних знань по новому аналізувати педагогічні явища й процеси, пізнавати сутність педагогічної ситуації, виробляти та реалізовувати інноваційні рішення.

Педагогу з інноваційним мисленням властива здатність до генерації ідей інтуїтивних, оригінальних, неочікуваних для більшості але очевидних для нього. Інтуїтивне мислення характеризується швидкістю протікання, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю ²³².

Нові ефективні рішення досягаються за рахунок оригінальної структури знань, яка відрізняється від інших. Від рівня конструктивності, гнучкості системи знань залежить ефективність їх використання. Якщо структура знань оптимально відображає реальність і дану проблему, то стихійні ідеї ефективні, оптимальні. Якщо ж структура знань суб'єкта збігається із загальноприйнятими шаблонними знаннями, то відповідь тривіальна, стереотипна ²³³.

²³¹ Делія В. П. Инновационное мышление в XXI веке / В. П. Делія. – М. Изд-во: Де-По, 2011. – 232 с. – С. 74.

²³² Психология. Словарь / Под общ. Ред А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с. – С. 225.

²³³ Овчинников Н. Ф. Новый взгляд на мышление / Н. Ф. Овчинников. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.koob.ru/ovchinnikov/>.

Принципово нове в сучасній психології – розуміння того, що основа роботи психіки підсвідома модель світу і конкретної проблеми. Рішення проблем засновано на поширенні активаційних процесів у вже існуючій структурі знань і заздалегідь обумовлено цією структурою. При стихійному мисленні автоматично включаються сильні, найбільш ймовірні для даної людини уявлення. Щоб приходити до неочевидних для суб'єкта мислення ідей потрібно або отримати додаткову інформацію ззовні, або активувати у своїй структурі знань малоймовірні ділянки шляхом усвідомлених роздумів. Активація малоймовірних ділянок відбувається за рахунок інтеграції активаційних процесів. При первинному сприйнятті проблеми в структурі знань виникають підпорогові активовані ділянки, які спочатку не усвідомлюються. При додатковій активації вони поєднуються з первинними підпороговими і в результаті усвідомлюються малоймовірні ідеї.

Сутнісною ознакою інноваційного мислення є креативність особистості. Креативність інноваційного мислення проявляється в оригінальному вирішенні педагогічних задач, в імпровізації та експромті як в спонтанній творчості, так і в підготовленій ²³⁴.

З позицій гуманістичної психології А. Маслоу основною умовою творчості вважає власне розкриття особистістю своїх внутрішніх потенціалів, подолання упереджень та стереотипів, відкритість досвіду. Інтегруючи ці умови, А. Маслоу зазначає: "Здорова особа, і особливо здорова творча особа, якимось чином здійснює

²³⁴ Кошелева Г. Д. Педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя как субъекта инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кошелева Галина Денисовна. – Сургут, 2002. – 195 с. – С. 103.

злиття і синтез первинних і вторинних процесів, свідомого і несвідомого, глибинного Я і свідомого Я і робить це витончено й ефективно”²³⁵.

Інший представник гуманістичної психології і педагогіки К. Роджерс під творчим процесом розуміє “діяльність, спрямовану на створення нового продукту, що зростає, з одного боку, з унікальності індивіда, а з іншої – обумовленого матеріалом, подіями, людьми й обставинами життя”. Головним збуджувальним мотивом творчості К. Роджерс вважає прагнення людини здійснити себе, проявити свої можливості. При цьому виділяються внутрішні та відповідні їм зовнішні умови творчості. Загалом, підхід, що описується К. Роджерсом, дозволяє особистості бути вільною, і водночас бути відповідальною за свої рішення. “Саме цей тип вільної відповідальності – бути самим собою – сприяє розвитку надійного внутрішнього джерела оцінок і внаслідок цього призводить до утворення внутрішніх умов для продуктивної творчості”²³⁶.

В. С. Лазарев зазначає, що в якості суб’єкта діяльності людина аналізує ситуацію, оцінює її, ставить цілі, планує їх досягнення, приймає рішення, контролює практичні дії, тобто вона будує свою діяльність, реалізуючи функції мислення: аналізу, оцінки, цілепокладання, планування, прийняття рішень. Розвиваючись як суб’єкт діяльності, людина стає все більш універсальною, а це означає – більш вільною у виборі цілей і способів їх досягнення. Найвищих ступіней свободи во-

²³⁵ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; пер. с англ. Г. А. Балла (общ.ред.). – М.: Смысл, 1999. – 425 с. – С. 56.

²³⁶ Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : науч. изд. / К. Р. Роджерс; пер. с англ. М. М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс : Универс, 1994. – 480 с. – С. 234-247.

на досягає, коли головною цінністю для неї стає саморозвиток і розвиток світу. Вона виявляється здатною рефлексивно ставитися до своєї діяльності і виходити за її межі. Але тоді весь процес психічного розвитку має бути представлений як формування універсального суб’єкта вільної творчої діяльності, а кожен етап цього процесу – як становлення якісно нового суб’єкта, у якого знімаються будь-які існуючі раніше обмеження²³⁷.

Педагоги з інноваційним типом мислення не жаліють за втраченими можливостями, а прагнуть скористатися наявними шансами й передбачають потенційні умови майбутнього успіху. Постійна потреба в створенні та освоєнні нового, прагнення до самореалізації в педагогічній діяльності, розвитку себе засобами професії, оптимізм, відповідність самооцінки й рівня домагань, позитивна мотивація успіху, відмова від стереотипів характеризують інноваційно мислячого педагога.

Висновки. Інновації створюються й реалізуються педагогами, яким притаманний інноваційний тип мислення. Інноваційні рішення актуальних педагогічних проблеми зазвичай знаходяться в масиві не існуючих знань, а в сфері нового, невідомого знання. В оцінці проблемної ситуації людина з інноваційним типом мислення спирається не тільки на наявні чи минулі факти, а прогнозує потенційно можливі стани розвитку ситуації, успішність тих чи інших дій в умовах, що складуться в майбутньому. Інноваційне мислення – це таке мислення педагога, яке здатне створювати теоретичні інноваційні моделі та конструктивно-технологічні схеми їх реалізації. Основним механізмом його функціонуван-

²³⁷ Лазарев В. С., Коноплина Н. В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 12-19.

ня є логічні операції зі знаннями, які виступають у формі категорій і понять. У результаті перетворення наявних знань педагог продукує нові ідеї, технології, способи розумової й практичної діяльності. Розвиток інноваційного мислення закономірно відбувається в процесі інноваційного навчання й діяльності.

3.2. РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна мистецька педагогіка спрямована на активне використання виховних та розвивальних можливостей художньої культури. У державних та міжнародних документах з проблем вищої освіти (Конституції України, законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Болонській декларації) наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Розв’язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від учителя глибокого усвідомлення особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу з дисциплін естетичного циклу, мистецької грамотності, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Новітні тенденції розвитку мистецької освіти, зокрема освітньої галузі „Мистецтво”, потребують удосконалення та розвитку професійних умінь учителя початкових класів, що викладає дисципліни художньо-естетичного циклу. Реалізація завдань естетичного виховання молодших школярів ставить принципово нові вимоги до професійної підготовки педагогічних працівників. Важливу роль у творчому розвитку особистості педагога початкової школи відіграє мистецтво. Його використання в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компо-

нентів діяльності майбутніх учителів початкових класів, реалізації їх творчого потенціалу.

Професія вчителя початкових класів наближена до мистецтва та містить у собі широкі можливості для творчої реалізації особистості педагога. Професійна підготовка потребує від студентів не тільки потужної системи знань та методичних умінь у галузі художньої культури, але й вияву творчих особистісних якостей. Учитель, що володіє високим рівнем індивідуально-творчої продуктивності може віднайти власний стиль у розв'язанні педагогічних ситуацій, володіє унікальними методами і прийомами, підходами до кожної дитини, здатний досягти високих результатів у сфері професійної діяльності у галузі мистецької освіти учнів початкової школи. Отже, сучасна початкова школа потребує особливого креативного вчителя.

Природа феномену креативності особистості розкривається через зіставлення та аналіз таких понять, як творчість і креативність. Донедавна в українській психологічній науці було відомим лише поняття – творчість, як продуктивна людська діяльність, що здатна породжувати нові матеріальні та духовні цінності. Термін креативність з'явився у 80-90-тих роках під впливом зарубіжної психологічної школи, яка досліджувала дану проблему з другої половини ХХ століття (П.Торренс, Дж.Гілфорд, Г.Сельє). Введення в український науковий обіг терміну креативність сприяло виокремленню самостійною галуззю дослідження особистісного аспекту творчості.

Креативність у широкому розумінні слова - сукупність властивостей особистості, що забезпечує її входження у творчий процес. Означений феномен характеризується вченими, як процес виникнення чутливості до проблеми, відчуття дефіциту або дисгармоній

наявних знань, визначення проблеми і пошук шляхів її розв'язання. Науковці Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, Є. Ландау, О. М. Леонтьєв, Б. М. Теплов²³⁸ тлумачать креативність як творчі здібності, які виявляються в різних видах психічної діяльності людини, і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, а також продукти діяльності, процес їх створення.

Опрацювання філософської та психолого-педагогічної літератури підтвердило припущення стосовно характерних особистісних якостей, притаманних творчим, обдарованим людям, яких можна назвати і креативними.

Серед них виокремимо такі: цікавість, бажання, пізнавальні інтереси; підвищене відчуття проблем; високий рівень розвитку логічного мислення; оригінальність мислення, спроможність генерувати нові ідеї та нетрадиційні рішення; гнучкість мислення; продуктивність мислення; здібності до прогнозування: уява, інтуїція, аналітичність; високе концентрування уваги; різнобічність потреб та інтересів; самостійність, незалежність суджень та дій, відповідальність, внутрішня впевненість у правильності поведінки; підвищена емоційність, прагнення до самоактуалізації.

Стосовно сучасного вчителя варто зазначити, що ним має бути "творча особистість з високим ступенем

²³⁸ Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов / Д.Б. Богоявленская. - М.: Академия, 2002. - 320 с.; Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя /Л.С. Выготский. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991. - 92 с.; Дружинин В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин. - СПб.: Изд. - во «Питер», 2000. - 368 с.; Ландау Э. Одарённость требует мужества: Психологическое сопровождение одарённого ребёнка /Э. Ландау; пер. с нем. - М.: Академия, 2002.-144 с.; Леонтьев А.Н. О формировании способностей /А.Н. Леонтьев //Вопросы психологии. -1960. - №1. - С.7 - 17.; Теплов Б.М. Способности и одаренность /Б.М. Теплов //Избранные труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 1985. - Т. 1. - С. 15 - 41.

розвиненості мотиваційної сфери, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі”²³⁹.

Науковці схиляються до думки, що поняття креативності та інноваційності взаємопов'язані, оскільки для них властиві такі показники, як відкритість до нового, потреба перетворень та змін. Сучасний стан розвитку педагогічної науки характеризується інноватикою, яка охоплює всі аспекти освітньої проблематики, реформування процесів, спрямованих на створення умов формування і розвитку цілісної, творчої особистості, здатної до успішної соціалізації та самореалізації у суспільстві.

Мистецька освіта майбутніх учителів початкової школи покликана формувати професійні креативні якості педагога: творче гнучке нестереотипне мислення, спілкування з мистецтвом та трансформація його цінностей, здатність продукувати нестандартні ідеї, розв'язувати педагогічні проблеми та ситуації, обрати інноваційні методи і прийоми викладу змісту дисциплін художньо-естетичного циклу, створювати спеціальні умови опанування практичними вміннями мистецько-творчої діяльності.

Проблема актуальності мистецької освіти у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових дос-

ліджень. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму у процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях Г.Я. Фешиної, Г.М. Петрової, І.А. Зязюна, Л.О. Хомич, О.П. Рудницької, Л.М. Масол, О.М. Отич, О.Л. Шевнюк. Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога розкривають Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.О. Бодров, С.Д. Максименко, В.В. Моргун, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, Б.М. Теплов. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються В.П. Бехом, О.А. Бідою, Г.П. Васяновичем, О.А. Дубасенюк, В.Б. Євтухом, І.А. Зязюном, С.В. Лісовою, Н.Г. Ничкало, А.С. Нісімчуком, Л.А. Онищук, Г.Х. Яворською. Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено А.М. Алексюком, В.І. Бондарем, О.О. Горською, А.Й. Капською, М.І. Шкілем, О.Г. Ярошенко. Наукові положення теорії професійного становлення педагога представляють у своїх працях Г.П. Васянович, П.М. Воловик, О.М. Пехота, М.М. Солдатенко, Л.О. Хомич. Розкриття сутності інтегративного поліхудожнього підходу у викладанні мистецьких дисциплін репрезентують С.В. Коновець, Л.М. Масол, С.О. Соломаха.

Грунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє дійти висновку, що проблема мистецької освіти займає провідне місце в сучасній педагогічній науці, проте вивчення теоретичних та методичних аспектів використання інноваційних технологій мистецької освіти у підготовці креативної особистості майбутніх учителів початкових класів не набуло достатнього висвітлення.

Відтак, проблема формування креативної особистості майбутнього учителя початкових класів шляхом використання інноваційних технологій мистецької освіти є надзвичайно актуальною для сучасної профе-

²³⁹ Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник /С.О.Сисоєва. – К., 2006. -240 с. – С. 96.

сійної освіти. Підготовка студентів педагогічних факультетів спрямована на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін. Аналіз педагогічної практики свідчить, що студенти не завжди готові до творчого вирішення естетико-виховних завдань, використання власного художньо-естетичного досвіду в навчально-виховному процесі, реалізації сучасних інноваційних педагогічних технологій викладання мистецьких дисциплін в умовах початкової школи. Майбутні педагоги обирають цінності і методи традиційної педагогіки, чим викликають в учнів негативне ставлення до предметів художньо-естетичного спрямування. Зазначені суперечності загострюються появою нових типів навчальних закладів з підвищеним рівнем гуманітарно-естетичного компонента змісту освіти і виховання. Отже, виникають протиріччя:

- між соціокультурними вимогами, завданнями сучасної початкової шкільної освіти в галузі художньо-естетичного виховання молодших школярів і невідповідними цим вимогам та завданням рівнями готовності майбутніх фахівців початкової школи до цієї роботи;

- між традиційною системою вузівської підготовки студентів педагогічних факультетів та індивідуально-творчим характером майбутньої професійної діяльності, відкритої до інновацій у галузі мистецької освіти;

- між необхідністю підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи та недостатньою обґрунтованістю сучасних цілей і підходів до забезпечення мистецької освіти фахівців даного профілю;

- між необхідністю забезпечення цілісності і наступності змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти та недосконалістю

стандартів нового покоління на предмет забезпечення якісної мистецької освіти;

- між необхідністю підвищення рівня готовності студентів педагогічних факультетів до самостійної художньо-педагогічної діяльності на основі реалізації інноваційних технологій навчання та невідповідністю навчально-методичного забезпечення цього процесу.

Розв'язуючи ці суперечності, теоретичні засади педагогіки вищої школи послідовно мають переорієнтуватися з функціональної парадигми на творчу, в основі якої – перехід від традиційної вузькопредметної підготовки фахівців до типу освіти, що формує креативну особистість майбутнього вчителя, готового до оволодіння інноваційними педагогічними технологіями, до постійного творчого пошуку у змінювальних суспільно-культурних ситуаціях.

За традиційною моделлю вузівської освіти основним принципом викладання є передача майбутнім спеціалістам необхідних знань і вмінь. Сьогодні акценти переносяться зі знань, які опановує студент, на його особистісні якості, що постають водночас і метою, і засобом його підготовки до майбутньої педагогічної діяльності, відбувається подолання існуючого у вищих закладах освіти невідповідності між інформаційно-пізнавальною, діяльнісною формою професійної підготовки та особистісним, художньо-творчим, розвитком кожного студента. Формування демократичних, гуманних відносин, які об'єднують викладачів і студентів, має забезпечити їхню співдіяльність на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Тільки завдяки педагогічно доцільній співпраці розвивається готовність майбутніх учителів до художньо-естетичного виховання учнів. Забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх учителів у

вузі тісно пов'язане з використанням у навчально-виховному процесі поряд з традиційними, академічними методами навчання, інноваційних професійно орієнтованих. Оволодіння інноваціями мистецької освіти, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволить учителю досягти високого рівня креативності у здійсненні естетичного виховання школярів.

Наукова розробка проблеми реалізації інноваційних технологій мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи має базуватися на глибокому осмисленні актуальних аспектів філософії освіти. Фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та мистецької освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації. Мистецька освіта містить потужний потенціал для навчання, виховання і розвитку професійної майстерності майбутнього педагога початкової школи – складова змісту його фахової підготовки.

На основі аналізу науково-методичних праць С. В. Коновець, Л. М. Масол, О. М. Отич, Г. М. Падалки, О. П. Рудницької, О. Л. Шевнюк, Л. О. Хомич ²⁴⁰ визначаємо, що мистецька освіта – це освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатнос-

ті до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури.

Мета підготовки фахівців за спеціальністю “початкове навчання” до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи полягає у формуванні готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу художньо-естетичного виховання молодших школярів, формуванні особистісних і суспільно значущих світоглядних якостей фахівців, індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, а також активізації процесів професійного вдосконалення на шляху мистецької самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Реалізація зазначеної мети передбачає вирішення комплексу завдань професійної освіти майбутніх педагогів, серед яких виокремлюємо: формування у студентів цілісної системи художньо-педагогічних знань; розвиток ціннісних орієнтацій, художньо-педагогічних умінь та навичок, професійної самосвідомості, яка базуватиметься на основі опанування досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх учителів, орієнтованої на забезпечення продуктивного входження в соціокультурну та освітню практику; відкритості до художньо-педагогічних інновацій; формування досвіду культурно-творчої діяльності; засвоєння суб'єктної природи культурних процесів як інструменту гуманізації стратегій професійної діяльності.

Інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, зумовлену співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки. Інноваційні педагогічні технології належать до системи загального наукового і педагогічного знання.

²⁴⁰ Коновець С. В. Образотворче мистецтво в початковій школі / С. В. Коновець. – К., 2000. – 79 с.; Масол Л. Національний курикулум: рамкові основи / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2008. – №2. – С. 17-21.; Отич О. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту / О. Отич // Мистецтво та освіта. – 2008. – №2. – С. 13-17.; Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.; Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.; Хомич Л. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя. / Л. Хомич // Мистецтво і освіта. – 1998. – №5. – С. 48-51.; Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя / О. Шевнюк // Мистецтво та освіта. – 2003. – №1. – С. 2-7.

Вони виникли і розвиваються на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти. Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальною професійно-педагогічною освітою у визначеному напрямі.

Під інноваційним розвитком мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо комплекс створених і впроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки чинників і умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу професійної педагогічної підготовки студентів педагогічних факультетів до художньо-естетичного виховання молодших школярів. Під інноваціями мистецької освіти ми розуміємо новизну, що ефективно змінює результати професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі художньо-естетичного виховання молодших школярів, створюючи вдосконалені нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання в умовах ²⁴¹.

У змісті освіти інноваційними є введення державних стандартів, формування концепцій навчання і виховання, створення авторських навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників, навчаль-

но-виховних систем. У формах, методах і технологіях процесу освіти – виникнення дистанційної форми навчання; пріоритетність діалогових, діагностичних, активних та інтерактивних методів навчання; впровадження модульно-рейтингової, проектної, індивідуально-орієнтованої, тощо.

У відборі та структуруванні змісту професійної підготовки студентів педагогічних факультетів ми спиралися на загальнодидактичні принципи (науковості, систематичності і послідовності, природовідповідності та культуровідповідності, гуманізації, активності, самостійності та творчості, єдності навчання, виховання та розвитку, наочності, наступності) та специфічні принципи мистецької освіти (цілісності, інтегративності, діалогу культур, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії, єдності теорії і практики в художньо-естетичному розвитку особистості майбутнього фахівця початкової школи, довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, принцип спонукання до творчого самовираження, урізноманітнення видів і форм діяльності студентів в організації педагогічної взаємодії, залежності розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя від створюваних педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження), що розкривають сутність педагогічних інновацій у структурі художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Зміст підготовки вчителя щодо оволодіння основами мистецької освіти учнів початкової школи дозволяє виявити умови її ефективності під час навчання на педагогічному факультеті. Серед них визначаємо: створення позитивної атмосфери у навчальній діяльності;

²⁴¹ Орлов В.Ф. Мистецтво і педагогічні технології /В.Ф. Орлов //Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. С.11-12.

впровадження діалогових форм та методів взаємодії викладача і студента в навчальному процесі; забезпечення пріоритету творчої практичної діяльності.

В основу побудованої нами методичної системи покладено взаємозв'язок мети і завдань оволодіння студентами основ мистецької освіти молодших школярів, її принципів, змісту, інноваційних технологій: методів, прийомів і форм організації навчально-виховного процесу (метод проектів, медіатехнології, проблемні групи, творчі майстерні, світлиці передового педагогічного досвіду, центри, журнали, галереї, науковий гурток "*Актуальні проблеми мистецької освіти*", конференції, семінари, круглі столи, олімпіади, фестивалі художньо-педагогічної майстерності).

Для активного включення студентів у підготовку і самопідготовку до естетико-виховної діяльності в початковій школі в *Інституті педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука* використовуються такі форми організації навчального процесу:

- лекції з елементами проблемного навчання, лекції-візуалізації, практичні заняття як навчально-педагогічні ігри, які проектують певні педагогічні ситуації, спрямовані на формування професійних навичок майбутніх учителів початкових класів та лабораторні роботи – для вдосконалення технічних художніх навичок студентів з кольорознавства, композиції, рисунка, декоративно-прикладної творчості, ліплення, педагогічного малюнка;

- діяльність гуртка з методики образотворчого мистецтва, який має на меті сприяти засвоєнню загальнотеоретичної бази, що включає вивчення нових тенденцій у психології, загальній педагогіці, мистецьких педагогічних технологіях, художньо-педагогічній прак-

тиці, передового педагогічного досвіду, оволодіння методикою різних художніх технік та ін.;

- студентські науково-практичні конференції з проблем початкової та мистецької освіти, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи з народної творчості та опанування прийомами зображення, що сприяють оволодінню майбутніми вчителів початкових класів новітніми знаннями про особливості художньо-педагогічної роботи;

- дистанційне навчання як форма самостійного опрацювання курсу „Образотворче мистецтво з методикою викладання”: майбутній педагог може виконувати завдання, передбачені програмою, поза Інститутом педагогічної освіти і складати екзамен викладачам інституту або за допомогою засобів Інтернету передати виконані завдання у встановлений термін; таким чином йому будуть зараховані практичні завдання та результати тестування; дистанційною формою навчання передбачені завдання, виконуючи які майбутній вчитель здійснюють самоконтроль та перевірку набутих знань і умінь за допомогою спеціально створеної програми навчання;

- передбачено організацію науково-дослідницької роботи на засадах співробітництва, де спільна діяльність студента та викладача приносить взаємну користь, опрацьовано та опубліковано методичні рекомендації для виконання курсових та дипломних робіт.

За найбільш доцільний спосіб розробки і побудови змісту підготовки вчителя до оволодіння основами мистецької освіти учнів початкової школи за умов використання художньо-педагогічних інновацій є модульний спосіб структурування навчального матеріалу, який дозволяє систематизувати зміст освіти; чітко визначити обсяг знань і вмінь майбутніх фахівців; ввести

рейтинговий спосіб оцінки рівня художньо-педагогічної підготовки; забезпечити організацію індивідуальної та самоосвітньої діяльності студентів, сприяє розробці варіативних програм навчальних курсів "Викладання освітньої галузі "Мистецтво" та "Образотворче мистецтво з методикою викладання".

З метою формування креативної особистості майбутнього педагога нами вдосконалено змістові характеристики процесу оволодіння майбутніми вчителя основ мистецької освіти учнів початкової школи, визначений та задіяний потенціал навчальних дисциплін мистецького циклу і впровадженого комплексу навчально-методичного забезпечення, який містить навчальні програми, курс лекцій, навчально-методичні посібники для викладача та студентів, систему критеріально зорієнтованих завдань, різнорівневі форми контролю навчальних досягнень студентів.

3.3. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ: КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД

Нові реалії життя в Україні, її поступове перетворення на демократичну, соціально орієнтовану країну обумовили потребу підготовки фахівця нової якості, який повноцінно живе, проектує своє майбутнє, свій шлях, ураховуючи власні можливості, ставлячи перед собою завдання самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти. За таких умов особливого значення набуває креативність особистості, її здатність до творчого нестандартного мислення, вміння ефективно вирішувати складні проблеми власної життєдіяльності. Такі якості можуть бути сформовані у процесі спеціально організованих педагогічних впливів у системі освіти, яка сама має бути креативною, прагне до творчого вирішення проблем шляхом використання сучасних інноваційних технологій для досягнення визначеної мети.

Різні аспекти окресленої проблеми знайшли своє відображення у таких напрямках: вивчення творчого потенціалу особистості (Г. Ю. Айзенк, М. О. Бердяєв, Л. С. Виготський, В. Ленієр, А. Х. Маслоу, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, Р. Штайнер, Е. Фромм, Б. П. Юсов); розробка креативної концепції освіти (А. Г. Алейніков, А. І. Сологуб, В. М. Мадзігон, С. О. Сисоєва); визначення умов розвитку творчих здібностей як складової креативної освіти (Дж. Гілфорд, В. М. Дружинін, Д. Б. Богоявленська, О. М. Матюшкін).

Метою нашого дослідження стало обґрунтування побудови системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів на засадах креативного підхо-

ду. Зазначена проблема потребує вибору доцільних шляхів її розв'язання.

У цілому креативність розглядається як підґрунтя, психологічний механізм, що зумовлює творчу активність людини з метою її самоактуалізації та творчої самореалізації у різних видах життєдіяльності. Отже, креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможної реалізовувати свій творчий потенціал за власною ініціативою, обираючи відповідні засоби. Креативність розглядається дослідниками і як передумова для будь-якої творчої діяльності, змотивованої прагненням індивідуума до самоствердження²⁴².

Потужним засобом реалізації поставленого завдання є впровадження у навчальний процес кредитно-модульної системи навчання як невід'ємного атрибуту Болонського процесу. На загальнодержавному рівні впровадження кредитно-модульної системи у вищій школі України має на меті:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка спирається на знання, вміння та навички, набуті випускником;
- затребування українських освітянських кваліфікацій європейським ринком праці;
- затвердження загальноприйнятної та порівнянної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів;
- упровадження стандартизованого додатку до диплома, модель якого розроблена Європейською Комісією, радою Європи та UNESCO/CEPES і який містить

²⁴² Програма обласного науково-методичного проекту "Креативна освіта для розвитку інноваційної особистості" [Електроний ресурс] / С. Криворізька гімназія №127. – Режим доступу: http://gimnaziya127.ucoz.ua/index/oblasnij_proekt/0-36 – 2.02.2012 р.

детальну інформацію про результати навчання випускника;

- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;

- забезпечення "прозорості" системи вищої освіти та академічного і професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень та ін.)²⁴³.

Як свідчить досвід, упровадження кредитно-модульної системи є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача і студента, що передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Центром і метою такої побудови навчального процесу є особистість. Ступінь розвитку *креативності* побудованої за такими засадами навчального процесу залежить від того, наскільки у ВНЗ створено передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості.

Формуючи креативну навчальну технологію на двох базових поняттях (модуля і кредиту), на наш погляд, необхідно чітко визначити досліджувані поняття, щоб сутність самої кредитно-модульної технології навчання не була формально-штучною.

Попередній аналіз проведеної роботи показав, що серед викладачів та студентів практично відсутній єдиний підхід до тлумачення самого поняття "кредитно-модульна система навчання". Його часто ототож-

²⁴³ Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – № 60-61. – 10 серпня 2004. – С. 9.

нюють з поняттям "модульно-рейтингова система навчання" (47%) або визначають в окремих випадках як таких, що побудовані на засадах американського, європейського, німецького типу кредитно-модульної системи навчання (32%), кожна з яких має свої особливості.

Визначаючи поняття модуля і кредиту, використаємо, з одного боку, сутність самих термінів ("модуль", від лат. *modulus* – міра; "кредит", від лат. *creditum* – позика або *credit* – довір'я), а з іншого – спосіб визначення поняття через найближчий рід і суттєві видові відмінності.

Отже, якщо модуль – це міра, то введене дидактичне поняття "модуль" має виконувати не лише синонімічні функції, а нести й певне навчальне навантаження. На основі категоріального аналізу, проведеного П. І. Сікорським, можна констатувати, що модуль – це логічно завершена, системно впорядкована частина теоретичних знань і фактичних умінь з конкретної навчальної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів учіння з визначеним оптимальним часом на організацію їх засвоєння²⁴⁴.

Модулі конструюються як система навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності. Останній розглядається як деякий обсяг навчальної інформації, яка має самостійну логічну структуру і зміст, що дає змогу оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності студента.

²⁴⁴ Сікорський П. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 15-19.

Модульна організація змісту навчальної дисципліни – це не механічне перенесення розділів програми до навчальних модулів, оскільки вона вимагає глибокої аналітико-логічної роботи над змістовим наповненням дисципліни, структурування її як системи, а не довільного конгломерату наукової інформації.

Другою умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виділити генеральні наскрізні ідеї професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожен модуль. Для студента – майбутнього фахівця – важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, але й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень. За таких умов зменшується частка прямого, зовні заданого інформування і розширення застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, що й визначає *креативний підхід* до реалізації професійно-педагогічної підготовки.

Поняття дидактичного кредиту (часову величину повного навчального навантаження студента, яку потрібно розподілити між навчальними дисциплінами) визначається через найближче родове поняття – критерій порівняння якості вищої освіти. Вочевидь, що термін "кредит" відповідає своїй суті, тобто дозволяє обрати навчальну дисципліну з певною кількістю часу на її засвоєння (позичку) з тим, щоб згодом "повернути" її, залишивши для себе засвоєні знання, про що засвідчуватиме складений іспит. Тобто це поняття має такі істотні ознаки: зобов'язання студента добровільно вибирати ті чи інші навчальні дисципліни і за визначений термін засвоїти зміст навчальної дисципліни, склавши підсум-

ковий іспит. Створення системи кредитів має полегшити порівняння оцінювання знань студентів по завершенню курсів і сприяти максимальному розширенню мобільності студентів.

Кредит – умовна одиниця виміру навчального навантаження студента при вивченні певної складової навчальної програми чи певної дисципліни (курсу), виконаної студентом під час навчання. Кредит – мінімальна одиниця, яка точно документується, часто означає навчання впродовж тижня (суму аудиторної і самостійної роботи студента). Дидактичний кредит визначають як один з критеріїв порівняння якості вищої освіти у різних навчальних закладах, який забезпечує студентам право вільного вибору навчальних дисциплін відповідно до структурно-логічних схем з метою вчасного і якісного їх засвоєння, разом з тим, він є числовою мірою повного навчального навантаження студента. Погодинний розподіл вивчення курсу "Педагогіка" для I та II модулів представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Погодинний розподіл вивчення курсу
"Педагогіка" (I, II модуль)

№	Тема	Лекції	Семинари	Лаб. заняття	Сам. робота	Всього
I модуль						
Загальні основи педагогіки						
1.1	Предмет та завдання педагогіки.	6	2	-	4	16
1.2	Ознаки педагогіки як науки.	6	4	2	12	20
II модуль						
Загальні основи педагогіки						
2.1	Розвиток, виховання та формування особистості.	4	-	4	4	12
2.2	Колектив як основна форма соціалізації особистості.	4	2	8	10	24

На основі поєднання тлумачення досліджуваних понять створюється можливість для обґрунтування нової навчальної технології, яка називається кредитно-модульною. Отже, *кредитно-модульна технологія навчання* – це цілісний *алгоритм* повного засвоєння знань та вмінь майбутнього фахівця за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами у кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін. Такий підхід забезпечує можливість максимального прикладання інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння за модульним принципом з метою розвитку його творчої активності майбутніх фахівців, спрямованої на отримання творчого продукту інтелектуальної діяльності та самостійного створення нового.

Творча особистість – головна мета такої креативної системи навчання, яка визначає модель становлення творчої особистості як піраміду, в основі якої гуманна людина зі всією сукупністю творчих задатків, здібностей, мотивів.

Розглянемо деякі аспекти впровадження кредитно-модульної системи навчання при вивченні курсу "Педагогіка" студентами університету.

Організація навчального процесу у вищій школі на засадах кредитно-модульної системи навчання передбачає розробку інформаційних пакетів: нормативних документів, що регламентують упровадження кредитно-модульної системи навчання (Положення про організацію навчання в умовах КМС, навчальні плани та програми); адаптацію планів підготовки фахівців до вимог кредитно-модульної системи навчання, перебудовування графіку навчального процесу, розподіл навчальних дисциплін на модулі, визначення системи

оцінювання та контролю знань студентів, розробку звітної документації; забезпечення навчального процесу навчально-методичними матеріалами (розробка інструктивно-методичних матеріалів, рейтингових книжок, навчально-методичних посібників тощо).

Вивчення курсу "*Педагогіка*" відповідно до навчальних планів в університеті починається на першому-другому курсі. За навчальними планами і програмами психолого-педагогічних та фахових дисциплін класичної системи освіти кожен студент має опанувати як теоретичними знаннями, так і оволодіти системою професійних умінь.

Згідно креативної концепції кредитно-модульна система створює можливість для самоактуалізації і розвитку творчої індивідуальності, особистісних стратегій та обдарованості ²⁴⁵ і керується такою системою *принципів креативної педагогіки*: взаємозумовленості освіти і творчого розвитку особистості, в основі якого є розуміння будь-якого навчання як джерела нового в психічному розвитку особистості (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк); самоорганізації, що відображає специфіку управління процесом формування творчої особистості й реалізації творчого потенціалу, зумовлену особливостями управління нелінійними системами (О.М. Князева).

Ключовою позицією вивчення курсу "*Педагогіки*" на засадах креативного підходу є досягнення двох стратегічних *завдань*: діяльність за запропонованими алгоритмами та виконання завдань творчого характе-

²⁴⁵ Тулякова М.М. Професійне самовизначення творчої особистості в системі креативної освіти // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми, 1999. – С. 196-203.

ру. Під таким кутом зору проводяться лекційні, семінарські та практичні заняття курсу.

Структура програми курсу складається з тем, зміст яких розкривається завдяки використанню загальних (колективних, групових, фронтальної, індивідуальних) та конкретних (лекція, практичне заняття, ділова гра, тренінг) *форм* навчання.

Основою засвоєння *змісту* педагогічних дисциплін є логіко-структурні схеми (блок-схеми), що мають як закінчений, так і незакінчений характер, часто супроводжуються системою завдань. Наведемо приклад робочої схеми (див. схему 1) за темою "*Предмет та основні категорії педагогіки*" (представити у розгорнутому вигляді).

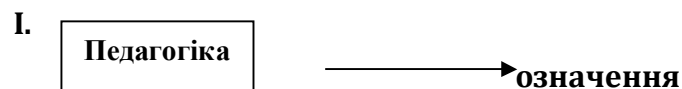
Як показав досвід, систематичне конструювання теоретичного матеріалу у вигляді блок-схем спонукає студентів до дослідницької роботи з різними навчальними посібниками, розвиває аналітичне та асоціативне мислення, стимулює потребу самостійно відтворювати навчальний матеріал схематично, як при підготовці до семінарських та лабораторних занять, так і під час лекцій.

Поетапне управління професійно-педагогічною підготовкою студентів університету на засадах креативного підходу передбачає застосування різних типів лекцій, кожна з яких виконує певну роль на конкретному етапі навчання: інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація тощо.

Проведення *практичних занять* дало можливість організувати навчальний процес цілісно за допомогою використання цілого ряду конкретних форм, серед яких базовими є семінарське та лабораторне заняття.

Схема 1

Предмет та основні категорії педагогіки



Ознаки педагогіки як науки

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

II. Основні етапи розвитку педагогіки

ЕТАПИ		Основні характеристики ознаки
за ознакою хронології	за рівнем науковості педагогічної галузі знань	

III. Методологічні основи педагогіки

IV. Основні категорії

1. 2. 3.

V. Зв'язок педагогіки з іншими науками.

Галузь знань	Суть зв'язку

Семінар – така форма навчання, яка передбачає обговорення проблем, що стосуються певної теми або матеріалу прослуханої лекції. Особливістю семінарів при вивченні курсу педагогіки є не тільки оволодіння системою знань, але й рядом загальнопедагогічних умінь та навичок.

Метою лабораторного заняття є формування професійних умінь та навичок на основі аналізу та узагальнення вивченого теоретичного матеріалу.

Поетапно, починаючи з перших практичних занять, студентам пропонується *система алгоритмів виконання завдань*, що забезпечує оволодіння ними системою вмінь та навичок загальнопедагогічного характеру (керувати роботою аудиторії, формулювати питання у згорнутому та розгорнутому вигляді, аналізувати та систематизувати матеріал з метою подальшого використання при роботі з аудиторією тощо).

Серед них: реклама періодичної педагогічної преси, експрес-контроль та проведення його аналізу, опитування за темою заняття у вигляді мікровикладання та ін.

Наприклад, кафедрою педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка розроблено методичний посібник "Інструктивно-методичні матеріали до курсу педагогіка", у якому на алгоритмічному рівні подана тематика теоретичного і практичного курсів, їх погодинний розподіл у контексті впровадження кредитно-модульної системи навчання, вимоги щодо проведення семінарських та лабораторних занять, їх структура, конкретизовано завдання щодо вивчення кожної теми, представлено чіткі алгоритми (локальні технології) щодо виконання кожного типу індивідуальних завдань.

Окрім цього, з метою усвідомлення студентами логіки вивчення кожної теми в інструктивно-методичні матеріали включено систему блок-схем²⁴⁶.

Наприклад, алгоритм виконання завдання "Реклама періодичної педагогічної преси" має такий вигляд:

Мета: ознайомлення студентів з сучасною періодичною педагогічною пресою.

Підготовча робота щодо виконання завдання:

а) самостійний вибір педагогічного періодичного видання;

б) підготовка плану-конспекту виступу з урахуванням таких вимог (на окремому зручному для використання аркуші):

- організаційний момент – привітання та організація аудиторії щодо подальшої роботи;
- організація аудиторії для фіксації запропонованої інформації у визначеному розділі робочого зошиту;
- текст виступу з опорою на інформацію, підготовлену на дошці;

• резюме-реклама педагогічного періодичного видання (може бути представлена у віршованій формі, у вигляді реклами окремого найбільш цікавого, на думку виступаючого, розділу або статті, або в іншій формі викладу за вибором);

в) оформлення дошки:

- назва видання;
- рік, коли видання почало виходити у світ;
- спрямованість періодичного педагогічного видання (науково-методичне, навчально-методичне тощо);

²⁴⁶ Сидорчук Н.Г. Інструктивно-методичні матеріали до курсу педагогіка: Метод. посібник (2-ге видання, перероблене та доповнене) – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 172 с.

- рубрики (постійні та змінні), їх коротка характеристика (в разі необхідності);

г) час виступу – 5-7 хвилин.

Готуючись до виконання завдань, студенти можуть працювати над повідомленнями з окремих питань, проводити спостереження, збирати певний фактичний матеріал, відвідувати музеї, читати додаткову літературу, знайомитися з документами.

Алгоритмізація навчального процесу на початковому етапі вивчення курсу *Педагогіки* є підґрунтям, що забезпечує ефективне виконання завдань творчого характеру, оскільки оволодіння алгоритмами діяльності сприяє вивільненню часу на виконання творчих індивідуалізованих завдань, що передбачають аналіз педагогічних явищ, проектування цілей навчально-виховного процесу, дослідження існуючих навчальних технологій, і, головне, створення елементів авторських моделей систем діяльності.

Виконання такого роду завдань неможливо алгоритмізувати в точному (математичному) розумінні терміну "алгоритм". Постановка та розв'язання творчих завдань характеризується множинністю результату та потребує використання інструментарію творчості.

Інструментарій творчості – це евристичні за своєю природою прийоми, методи, алгоритми та програми постановки й вирішення проблемних завдань, це засоби впливу на систему "суб'єкт творчості – процес творчості – об'єкт творчості".

До основного інструментарію творчості В. Одрін відносить:

1) евристичні прийоми, методи, алгоритми та програми, які використовують на різних етапах життєвого циклу творчого завдання: від його виявлення та попередньої постановки до отримання шуканого розв'язку;

2) психоевристичні прийоми, методи, алгоритми та програми впливу на суб'єкт творчості, які у різний спосіб мобілізують його творчий потенціал власне для вирішення конкретного творчого завдання ²⁴⁷.

Евристичний інструментарій впливу на об'єкт творчості призначений не для зведення творчої задачі до тривіальної, або тривіальних, а лише для організації системи творчості та управління її функціонуванням (творчим процесом) з метою його інтенсифікації.

Психоевристичний інструментарій впливу на суб'єкт творчості сприяє найбільшому розкриттю творчого потенціалу особистості, зокрема мобілізації прихованих резервів. Він також призначений для організації системи творчості та управління процесом вирішення творчого завдання: спрямовує суб'єкт творчості на шуканий розв'язок та керує пошуком як "автопілот".

3) До допоміжного інструментарію творчості В. М. Одрін відносить такий інструментарій, який дає змогу підвищити продуктивність праці суб'єкта творчості. Це різні засоби формування продуктивного "творчого фону": спеціальні приміщення, світлове, колірне та музичний фон, а також методи організації спеціаль-

них творчих груп, груп експертів, деякі прийоми та методи організації праці ²⁴⁸.

Окреслене дає можливість запобігти догматичному накопиченню інформації у процесі навчання та сприяє розвитку творчого мислення студентів. Саме тому виникає потреба у наданні майбутнім фахівцям методичної допомоги щодо опрацювання теоретичного матеріалу у ході підготовки до практичних занять з урахуванням особливостей означеного курсу "*Педагогіка*" у формі консультацій (установчих, оперативних, узагальнюючих, відтворюючих).

Однак, визначені ключові пріоритети реалізації професійно-педагогічної підготовки студентів університету орієнтують педагога на внутрішній вплив, на узгодження розвитку студентів з внутрішніми тенденціями розвитку, а також на необхідність "збуджувати" й ініціювати творчу активність, зважаючи на те, що управління має бути непомітним, мінімальним за своїм зовнішнім впливом і здійснюватися опосередкованими методами. Саме в такому випадку можна вести розмову не про управління, а про процеси самоуправління. Ідея самоорганізації в сучасних умовах стає найважливішим методологічним принципом.

Наголошене дає підстави стверджувати, що у зазначеному контексті кредитно-модульна система навчання відповідає головним ознакам креативної освіти:

– доцільне поєднання дисциплінарно-орієнтованої та проектно-творчої систем навчання; організація навчального процесу на засадах особистісного підходу, у

²⁴⁷ Одрін В. М. Технологія наукової і технічної творчості: нова наука та високоінтелектуальна інформаційна метатехнологія // Вісник НАН України. – 2005. – №6. – С. 43-64.

²⁴⁸ Одрін В. Технологія наукової і технічної творчості: нова наука та високоінтелектуальна інформаційна метатехнологія // Вісник НАН України. – 2005. – № 6. – С. 43-64.

межах якого розвиток виявляється як оволодіння студентом морально усвідомленою внутрішньою свободою, як формування у нього творчих здібностей і розкриття потенційних можливостей індивідуальності;

- зміна стратегій, спрямованих на особистісно-відтворювальне засвоєння фундаментальних знань за допомогою викладача, паралельне застосування та адаптація їх у практиці;

- створення максимальних умов для використання знань у передбачуваних обставинах на основі розвинутих творчих здібностей;

- зміна суб'єкт-об'єктних взаємин у процесі навчання на суб'єкт-суб'єктні;

- зміна ціннісних орієнтацій, установка на рефлексивно-творче засвоєння нових знань, продуктивне їх упровадження і творче використання.

3.4. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ ХУДОЖНІХ ІНТЕРЕСІВ І КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Проблема розвитку креативності, як здатності до творчості, набуває сьогодні значущості та актуальності, тому що є важливою складовою особистості. В наш час більшістю дослідників наголошується на особистісно-орієнтованому підході до набуття знань. А. Камю розкриває поняття "... індивідуальність як початкова ланка формування особистості" ²⁴⁹. Перетворенню індивідуальності в особистість сприяє система мотивів. Щоб здійснити таке перетворення, потрібна сила, яка могла б функціонувати в злагодженому механізмі саморозвитку особистості та стати джерелом появи нових зв'язків, відносин, імпульсів. Така сила повинна мати креативну основу, адже "творити – значить надавати форму майбутньому" ²⁵⁰. Креативний процес перетворення індивідуальності в особистість можна назвати процесом самореалізації особистості. Як відзначає А. Маслоу, особистість, що самореалізується, завжди творча ²⁵¹. І якщо ми виявимо першочергову функцію інтересів як психологічних властивостей у структурі самореалізації, то тим самим встановимо залежність між розвитком художніх інтересів і становленням творчої особистості.

²⁴⁹ Сумерки богов (сборник произведений Ф. Ницше, З. Фрейда, Э. Фромма, А. Камю, Ж. П. Сартра) / Под ред. А. А. Яковлева. – М.: Политиздат, 1990. – 398 с. – С. 39.

²⁵⁰ Там само. – С. 304.

²⁵¹ Маслоу А. Мотивация и личность [пер. с англ.]. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

Прояв здібностей особистості був би неможливий без забезпечення емоційного фону. Забезпечити цей емоційний фон самореалізації особистості покликаний художній інтерес як основний компонент внутрішньої мотиваційної сфери підготовки вчителя образотворчого мистецтва. Художній інтерес здійснює перцептивний процес (інтелектуальний аспект), організовує увагу й утримує стабільність емоційної сфери (вольовий аспект), сприяє отриманню задоволення від сприйняття й діяльності (емоційний аспект). Але потрібно враховувати, що база внутрішньої мотивації особистості – саме художні інтереси мають креативну природу, оскільки є мотиваційною основою самореалізації особистості вчителя образотворчого мистецтва.

Процес формування творчої особистості вченим О. І. Савенковим розглядається у взаємодії трьох компонентів обдарованості: інтелектуальних здібностей, креативності і мотивації. Відповідно до принципу детермінації представлена система "мотивація – креативність" ²⁵².

На рівні несвідомого, на думку В. І. Слободчикова та Є. І. Ісаєва, відбувається виділення потреби самореалізації в провідну потребу. Як наслідок, на рівні емоційного компонента свідомості потреба самореалізації перетворюється в структурний гештальт інтересів, під впливом якого формуються й розвиваються креативні здібності. Чим вище рівень розвитку особистості, тим більше виступають в її структурі цільові детермінанти-переконавання та ідеали – "кращі тенденції, які, втілюючись у відповідному образі, стають стимулом і регуля-

²⁵² Савенков А. И. Одарённые дети в детсаду и школе. – М.: АСА-ДЕМА, 2000. – 232 с.

тором розвитку людини" ²⁵³, "духовними нормами", "допоміжними орієнтуючими засобами" ²⁵⁴.

У працях К. Ізарда зазначено, що інтерес – це єдина мотивація, яка може підтримувати творчу роботу. На його думку, розвиток інтересу зіграв вирішальну роль в еволюції людини. Саме "інтерес мотивує діяльність людини, направлену на вдосконалення природжених здібностей..." ²⁵⁵. К. Ізард однозначно розглядає художній інтерес як "мотиваційний чинник творчості, основу творчої діяльності" ²⁵⁶. Завдяки інтересу, як стверджує А. Маслоу, стає можливим перехід від творчості першого рівня, тобто емоційного збудження й народження творчого задуму, до творчості другого рівня – розвитку творчої ідеї: "Сила стійкого інтересу має вирішальне значення для подолання перешкод, що стають на шляху творчої особистості" ²⁵⁷. Тому важливим є висновок К. Ізарда про вплив інтересу на типологічну структуру особистості: "Взаємозв'язок між емоцією інтересу та когнітивною орієнтацією і дією" ²⁵⁸. Таким чином, особливе значення для повноцінного розвитку особистості мають художні інтереси й заняття художньою творчістю, йдучи до гармонійного поєднання "розумового" і "художнього" типів особистості, А. Маслоу закономірно ставить естетичні потреби в красі, гармонії, впорядкованості – в знаннях і вміннях. Тим часом в існуючій сис-

²⁵³ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Основы психологической антропологии. – М.: Школа-ПРЕСС, 1995. – 384 с. – С. 260.

²⁵⁴ Люшер М. Сигналы личности: Практическое пособие // Цветовой личностный тест / Составитель В. В. Драгунский. – Минск: Харвест, 1990. – С. 21-126. – С. 26.

²⁵⁵ Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 462 с. – С. 145.

²⁵⁶ Там само. – С. 133-134.

²⁵⁷ Там само. – С. 137.

²⁵⁸ Там само. – С. 144.

темі освіти логічне мислення переважає над образним. Система художньо-естетичної підготовки показує можливість гармонізувати ці два типи мислення в змісті освіти за допомогою мистецтва, оскільки вони об'єднують естетичні, етичні та інші види діяльності людини, тобто формують особистість гармонійно, а не односторонньо.

В художньо-естетичному вихованні, за визначенням С. Гессена, ми можемо актуалізувати завдання поєднання якостей творчої особистості як "живописця" і "графіка" в комбінований тип "композиційний"²⁵⁹.

Креативність ми умовно розділяємо на творчий потенціал (потенційний аспект) і творчу активність, як реалізацію творчого потенціалу (актуальний аспект). Розглянемо ці параметри розвитку художніх інтересів і креативності особистості вчителя образотворчого мистецтва. Емоційна сфера творчого потенціалу містить здатність одержувати позитивні емоції як від результатів, так і від самого процесу творчості; здатність зберігати позитивний емоційний фон незалежно від результатів діяльності і певною мірою від її тривалості.

Інтелектуальна сфера творчого потенціалу – це пануючий художньо-образний тип мислення; велика швидкість розумових операцій; оригінальність та гнучкість мислення, здатність до творчої уяви, до комбінування; здібність до виявлення і постановки проблем; здатність вести творчий відбір і надавати адекватну оцінку; здатність задіювати всі функції мислення – свідому й несвідому, вербальну й невербальну, організовувати стратегію творчого пошуку; здатність творчої уяви до аналогії,

²⁵⁹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. – С. 74-75.

типізації і схематизації; здібність до аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизації, класифікації, категоризації для вирішення художньо-мистецьких завдань. На нашу думку, можна встановити таку залежність творчого мислення: аналіз – оригінальність; синтез – гіперчутливість до проблем; порівняння – гнучкість; абстрагування – легкість асоціювання; узагальнення – побіжність; систематизація – згортання розумових операцій; категоризація – оцінка.

Спробуємо охарактеризувати рівні сформованості креативності особистості вчителя образотворчого мистецтва:

Перший рівень: високий рівень розвитку креативності, художньо-образного мислення й творчої уяви, прояв когнітивної обдарованості, яскраво виражена образна адаптивна гнучкість (здатність удосконалювати художній образ, додаючи деталі); переважання дивергентного мислення; швидкість навичок в образотворчій діяльності і розвинена інтуїція; оригінальність образного трактування зображуваного об'єкта, гнучкість мислення, здібність до виявлення й постановки творчих проблем і задач; сформованість навичок ведення творчого відбору; здатність застосовувати в творчій діяльності операції аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизації, класифікації, категоризації в їх взаємозв'язку, на основі якого виявляється основна властивість художнього образу й дається новий спосіб його використання, гнучкість мислення через різномірні образи й асоціації; нестандартне сприйняття; добра зорова пам'ять, розвинена здібність до уваги в художньо-мистецькій діяльності й сприйнятті; взаємозв'язок в творчій роботі свідомих і несвідомих процесів, здатність й уміння організації стратегії ведення творчого пошуку; позитивний емо-

ційний стан, що зберігається незалежно від результатів творчої діяльності на всіх її етапах; процес творчості є важливішим за його кінцевий результат; високий рівень саморегуляції (уміння вести і зберігати на всіх етапах роботи самоконтроль, стійка увага, правильна самооцінка); спрямованість до вирішення творчих задач; велика вольова напруженість у художньо-мистецькій діяльності й висока творча активність; здатність у конкретному образотворчому матеріалі створити нові художньо-образні твори, що містять художню цінність (малюнки, предмети декоративно-прикладного мистецтва, живописні роботи, композиції та ін.).

Другий рівень: у цілому креативність сформована, проектується зона її найближчого розвитку. Але творчий потенціал учителя образотворчого мистецтва не відповідає максимальній реалізації його можливостей. Художньо-образне мислення та уява сформовані недостатньо; недостатньо виражена диференціація когнітивних процесів й образна адаптивна гнучкість; конвергентне мислення переважає над дивергентним; художній образ не відрізняється оригінальністю; інтуїція не має належного розвитку; вчитель не завжди бажає створювати нові творчі проблеми, задачі й вирішувати їх; недостатня гнучкість мислення й уміння застосовувати складні розумові операції в їх взаємозв'язку; мляві несвідомі процеси творчої роботи; відсутність продуманої стратегії в ході творчого пошуку; позитивний емоційний стан зберігається лише за вдалого результату творчої діяльності; результат для вчителя важливіший за творчий процес; недостатній самоконтроль, нестійка й ситуативна увага; несамотійність ведення творчого пошуку; не завжди долається константне сприйняття; недостатньо сформована зорова пам'ять; навички про-

дуктивно-образотворчої діяльності недостатньо розроблені; не завжди виявляється натхнення в роботі; невисока й не цілком якісна творча продуктивність ²⁶⁰.

На нашу думку, забезпечення умов розвитку художніх інтересів у вчителя образотворчого мистецтва сприятиме формуванню креативності, яка виявляється в образотворчій діяльності. Розглянемо взаємозв'язок описаних нами груп, умов розвитку художніх інтересів й аспектів креативності.

Вважаємо, що забезпечення групи чинників новизною і зацікавленістю в розвитку художніх інтересів сприятиме формуванню емоційної сфери креативності; групи чинників інтуїтивного пошуку – формуванню емоційної та інтелектуальної сфери креативності; групи чинників інтенсивної і перспективної мотивації – всіх сфер креативності; групи чинників генерації ідей – відображається в основному на формуванні інтелектуальної сфери креативності; групи чинників конструктивного розвитку творчого задуму сприятиме формуванню інтелектуальної і вольової сфер креативності; групи чинників критики і вдосконалення – формуванню вольової сфери креативності. Отже, сфера впливу певної групи чинників розвитку художнього інтересу на той або інший аспект креативності умовна, що пояснюється цілісністю структури психіки і процесів свідомості.

Таким чином, встановлено теоретично передбачувану залежність між забезпеченням певної групи чинників розвитку художнього інтересу й формуванням креативності, тобто чинники розвитку художнього інтересу од-

²⁶⁰ Терещук А. Креативність як невід'ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/thesis=4254>.

ночасно є умовами формування креативності, оскільки в основі креативності, як зазначає А. Маслоу, лежить мотивація.

Креативний підхід до педагогічного процесу моделювання особистості вчителя, за аналогією з художньою творчістю, дозволяє виділити шляхи моделювання як багатобічний розвиток особистості, ускладнення змістової структури її діяльності.

Критеріями розвитку художніх інтересів в образотворчій діяльності є такі: ставлення до схвалення творчої задачі, ставлення до змістової сторони художньої діяльності, до створеного творчого продукту, зміни емоційного стану на всіх етапах художньої діяльності; стратегія пошуку рішення художньої задачі, ступінь інтелектуальної самостійності в творчій діяльності, ступінь емоційної насиченості у зв'язку з пошуковою роботою інтелекту; ступінь повноти ухвалення і збереження художньої задачі, оцінка результатів художньої діяльності, поведінка в ускладненнях, концентрація уваги.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що одна з основних задач професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва є формування креативності особистості вчителя, розвиток інтересу до образотворчої діяльності через залучення мотиваційних механізмів та чинників поведінки і діяльності.

3.5. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Характерною тенденцією сучасного світу є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі. Все це потребує якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної готовності до праці в нових умовах усіх учасників навчально-виховного процесу.

Сучасний стан інформатизації в Україні характеризується тим, що сформована і реалізується державна політика у сфері інформатизації, активно створюється нормативно-правова та нормативно-технічна база сфери інформатизації та інформаційної діяльності, зокрема прийнято Закони України *"Про інформацію"*, *"Про Національну програму інформатизації"*, *"Про Концепцію Національної програми інформатизації"*, ряд інших нормативних актів Кабінету Міністрів України та Указів Президента України.

Закон України *"Про національну програму інформатизації"* визначає стратегію розв'язання проблеми забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки усіх сфер діяльності людини. У розділі *"Основні напрями інформатизації"* зазначається, що інформатизація освіти буде спрямовуватися на формування і розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального про-

цесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дозволить вирішувати проблеми освіти на рівні світових вимог.

Реалізація соціального замовлення суспільства щодо підготовки фахівців нового типу вимагає застосування сучасних засобів управління навчальною діяльністю студентів, у тому числі і комп'ютерних. Саме тому вчені педагоги і психологи здійснюють цілеспрямовані спроби осмислення ролі функціонального застосування комп'ютерних технологій, визначення їх реального впливу на процеси навчання, виховання, на закономірності формування знань, умінь, навичок та творчих якостей особистості, зокрема й майбутніх економістів.

Загалом, професійна діяльність фахівця у галузі економіки вимагає від нього наявності творчих компетенцій.

На нашу думку, до **творчих** компетенцій економіста потрібно віднести:

- уміння генерувати нові, оригінальні, нестандартні ідеї;

- володіння методами вирішення проблем на основі стимулювання творчої активності, зокрема, методами "мозкового штурму", "конференції ідей", "морфологічного ящика", "контрольних питань", рішення винахідницьких задач за Г. С. Альтшулером;

- уміння долати стереотипи мислення у процесі вирішення складних задач, які, на перший погляд, не мають прийнятного рішення;

- навички самостійного та критичного мислення;

- позитивне ставлення до використання нових ідей та інновацій у професійній діяльності.

Отже, спрямованість на розвиток творчих компетенцій у студентів економічних спеціальностей дозволяє готувати фахівців, які не лише володіють певними

стандартними алгоритмами дій для вирішення типових професійних завдань, але й мають творчі, креативні здібності, необхідні для розв'язання нетипових задач.

Зазначений підхід сприятиме підвищенню конкурентоспроможності та адаптованості майбутніх фахівців до складних економічних умов сучасного світу.

Завдання з формування креативного потенціалу майбутніх економістів було реалізоване у авторському факультативному курсі. План проведення факультативного курсу *"Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами комп'ютерно-орієнтованих технологій"* передбачав 32 заняття, які проводились протягом навчального року зі студентами старших курсів економічних спеціальностей.

Факультатив передбачав вхідне і вихідне тестування студентів, яке здійснювалось за допомогою діагностичного інструментарію, наведеного в додатку 1, та програми *"Тестовик"*.

Ця програма містить у своїй архітектурі модулі, які дозволяють організувати тестування у розгалужених мережах з файл-сервером та значною кількістю робочих місць (терміналів).

Приклад такої мережі з окремими робочими місцями для викладачів та адміністратора бази даних наведено на рис. 1.

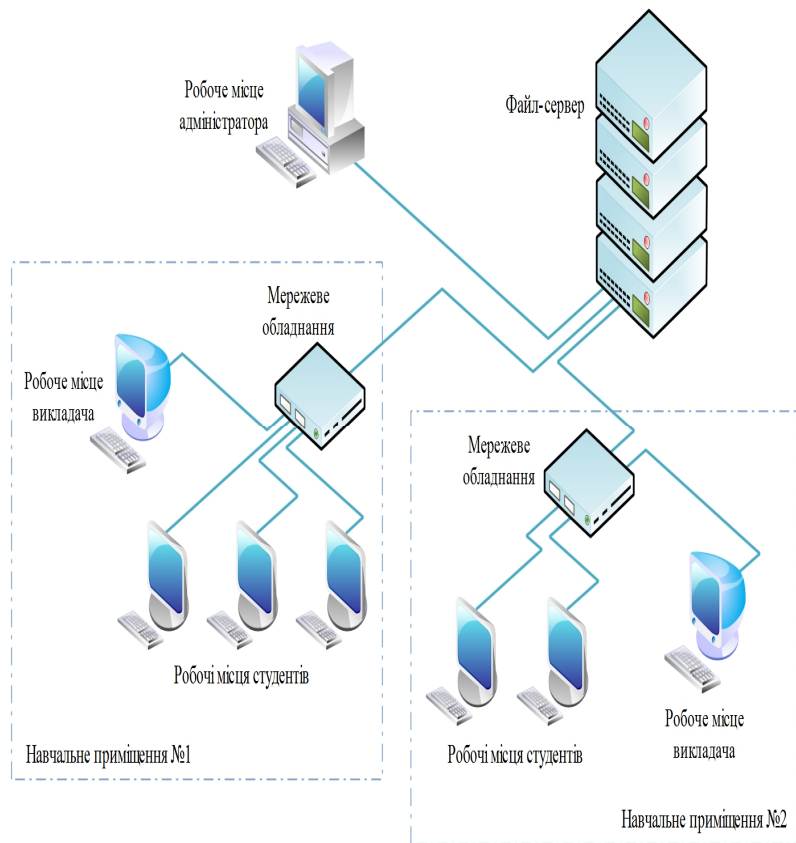


Рис. 1. Топологія мережі, яка використовувалась для проведення тестування студентів за допомогою програми "Тестовик"

Для проведення тренінгів по розвитку творчих здібностей майбутніх економістів була створена мультимодульна комп'ютерна програма "Тренінг-курс". Функціональна схема даної програми наведена на рис. 2.

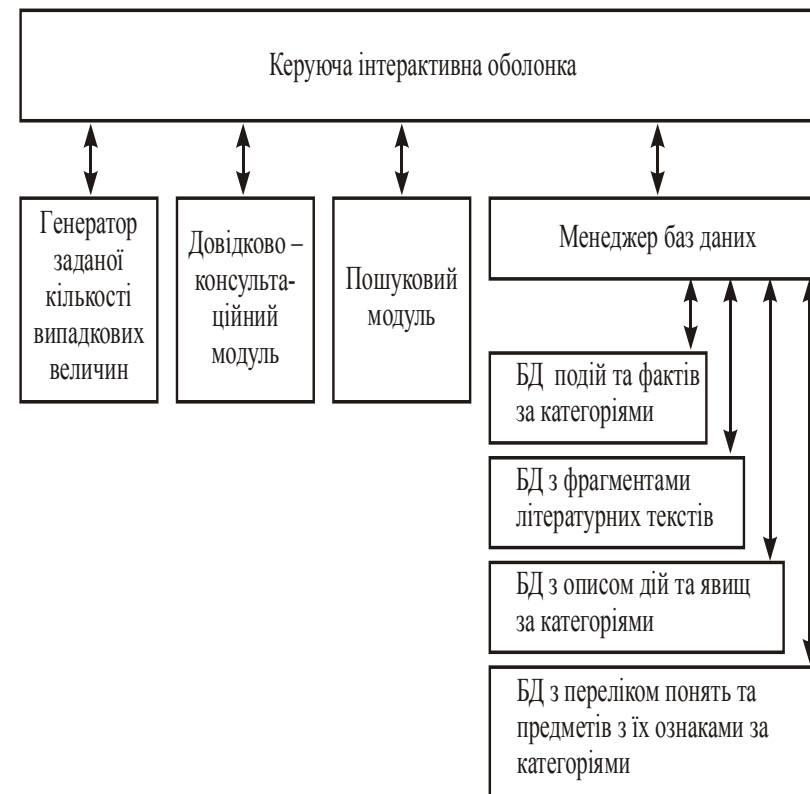


Рис. 2. Функціональна схема програми "Тренінг-курс"

На рис. 3 зображена схема обладнання комп'ютерного класу, призначеного для проведення факультативного курсу.

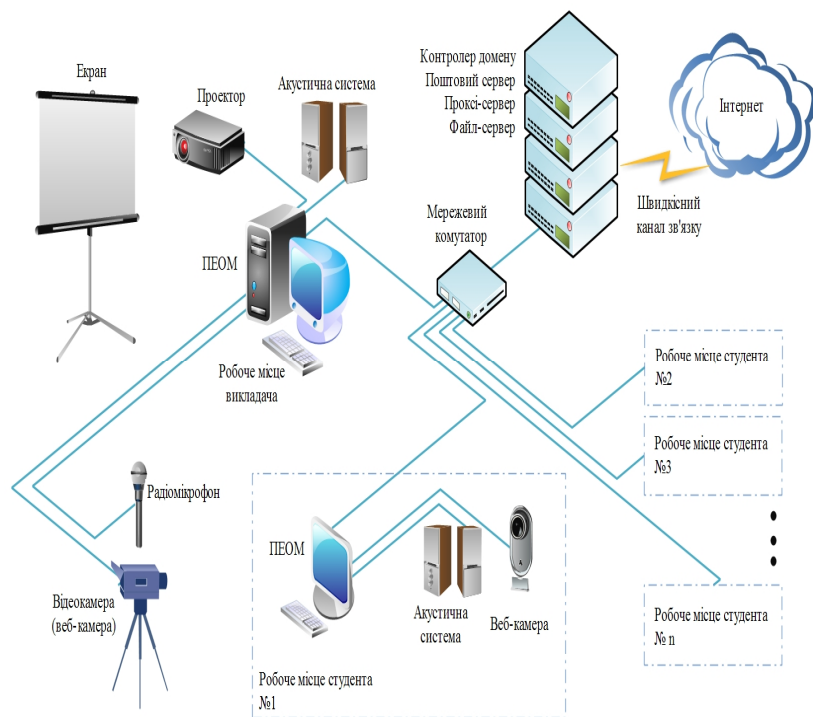


Рис. 3. Схема обладнання комп'ютерного класу, призначеного для проведення факультативного курсу

Рівень творчого потенціалу відображає творчу мотивацію й когнітивну стратегію пізнання світу та отримання життєвого досвіду. Результати дослідження творчого потенціалу студентів контрольної й експериментальної груп засвідчують, що більше половини студентів в обох групах (52-56 %) на період констатувального етапу експерименту виявили низький творчий потенціал. Формувальний етап експерименту засвідчив, що ця ситуація практично не змінилася у студентів контрольної групи. Водночас в експериментальній групі

високий та середній рівень продемонстрували 68 % студентів.

Важливим аспектом формування креативного потенціалу майбутніх економістів був тренінг **"Розвиток творчих здібностей"**, в основу якого покладено принципи функціональної асиметрії головного мозку та функціональної синхронізації півкуль під час обробки різної за типом інформації в момент, коли інформаційні потоки правопівкульового та лівопівкульового ряду надходять одночасно.

Дія тренінгу спрямована на розвиток механізмів синхронної взаємодії півкуль головного мозку при вирішенні нетривіальних задач, що є підґрунтям для формування навичок парадоксального мислення та вміння знаходити нестандартні рішення в складних ситуаціях.

Теоретичною основою тренінгу слугувала робота С.В. Гіппіус²⁶¹.

1. За допомогою генератора випадкових величин обираємо задану кількість слів (від двох до п'яти). З обраних слів, які, зазвичай, мало пов'язані між собою за змістом, складаємо речення, котрі містять всі ці слова. Бажано, щоб речення були не тільки тривіальні, а й не звичні за змістом.

2. Випадковим чином обирається назва предмета чи явище та відшукується якомога більше інших подібних чи протилежних предметів або явищ за різними ознаками.

3. Обираються два різних предмета. Потрібно віднайти третій предмет (або сукупність предметів)

²⁶¹ Гіппіус С.В. Тренінг розвитку креативності. Гимнастика чувств. – СПб: "Речь", 2001. – 356 с.

який буде функціонально чи логічно пов'язувати їх між собою. Наприклад, "олівець" та "паровоз" можуть бути пов'язаними через "дерево" яке потрібне для виготовлення олівця та є паливом для паровоза.

4. На екрані монітора висвітлюється поняття чи назва предмета. Потрібно визначити найбільш суттєві ознаки за якими можна ідентифікувати цей предмет або поняття. Наприклад, для квітки це будуть пелюстки, пилок, аромат та ін.

5. Програма з бази даних випадковим чином обирає назви двох предметів. Слід віднайти якомога більше спільних ознак (тривіальних та незвичайних) між ними.

6. Для запропонованої програмою назви предмету потрібно сформулювати найбільш точне визначення, що зможе передати всі суттєві ознаки цього предмету.

7. З бази даних понять та назв предметів обирається назва предмету. Необхідно віднайти якомога більше звичайних та незвичних способів його використання.

8. Обирається група предметів (до п'яти). Потрібно знайти способи їх спільного використання.

9. З бази даних подій та фактів обираються дві випадкові події або два факти. Слід знайти (вигадати) причинно-наслідковий зв'язок між цими окремими подіями або запропонувати послідовність певних дій, що може слугувати своєрідним логічним ланцюгом, котрий приведе від першого факту до другого.

10. Випадковим чином з бази даних подій та фактів вибирається незвичний факт чи подія. Слід сформулювати версію виникнення такого факту, чи причину такої події.

11. З бази даних фрагментів літературних текстів випадковим чином обирається одне речення. Потрібно

знайти декілька варіантів вираження цього ж змісту іншими словами.

12. Програма пропонує прочитати невелике оповідання та підібрати для нього декілька назв.

13. На екран виводиться коротке оповідання. Слід декількома реченнями передати суть твору.

14. Програма випадковим чином генерує ланцюжок заданої довжини з простих питань. Необхідно побудувати оповідання за заданим згенерованим алгоритмом, тобто за певною змістовою канвою, наприклад "хто – коли – що – де – чому – як".

15. Програма з бази даних випадковим чином обирає назви двох предметів. Потрібно ознаки чи якості одного предмету перенести на інший, наприклад, якщо взяти слова "квітка" та "друг", то в результаті отримаємо "квітучого друга".

16. На екран виводиться назва предмета. Потрібно ототожнити себе з цим предметом, наприклад з вікном.

17. На екран виводяться парадоксально-подвійні поняття, тобто, пари слів, які з одного боку містять елементи конкретності, а з іншого – абстрактності, наприклад "очі доброти", де слово "очі" є конкретним елементом, якого можна навіть торкнутися, а "доброта" – абстрактним.

Отже, практика застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання підтвердила реальну можливість підвищення творчих якостей у студентів економічних спеціальностей, що сприяє формуванню високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців-економістів.

ВИСНОВКИ

Аналіз теоретичних та практичних аспектів креативної освіти дозволяє стверджувати, що результатом освіти і виховання має бути професійно підготовлений, компетентний фахівець, активний, творчий, креативний, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, який вміє адаптуватися до сучасного плинного світу, характерною тенденцією якого є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності.

У зв'язку з цим особливо важливим є впровадження засобів та методів креативної освіти у систему вищої освіти України. При цьому освіта XXI століття вимагає усвідомлення, успадкування, трансляції та збереження загальнолюдських цінностей на етнокультурному, міжкультурному та полікультурному рівнях. Науковці визнають, що дослідження інноваційних тенденцій в освіті має кардинальне значення для її розвитку як на національному, так і глобальному рівнях.

Нині розробляються різні підходи до побудови концептуальної бази такої системи освіти, яка б найбільшою мірою відповідала матеріальним та духовним потребам нашого часу, використовувала найновіші досягнення науки та спрямовувалась на формування гармонійної, творчої, креативної особистості.

Одним із найбільш суттєвих напрямів розвитку сучасної освітньої галузі є розвиток креативної освіти, яка характеризується найбільш значущим інноваційним потенціалом. Саме в руслі зазначеного напрямку розвитку освіти на локальному та глобальному рівнях підготовлена колективна монографія, у якій окреслені теоретичні та практичні аспекти актуалізації креативної освіти у вищій школі; аналізуються категоріально-поняттєвий апарат креативної педагогіки та особливості впровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі провідних принципів кре-

ативної освіти. Розглядаються концептуальні засади та загальні інноваційні тенденції вищої освіти у контексті креативної педагогіки.

Представлена концепція вдосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців у контексті креативної методології полягає в обґрунтуванні і створенні системи освітньої роботи у ВНЗ, що має сприяти:

а) на рівні педагогічного процесу: пріоритету цінностей педагогічної професії шляхом творчого освоєння професійної діяльності як основи її вдосконалення; створенню розвивального творчого середовища; педагогічне забезпечення зміни позицій (від студента – до педагога-професіонала); урахуванню інноваційних технологій і методів освоєння професії;

б) модернізації змісту педагогічних дисциплін, що включає разом з нормативними курсами інтегровані, на основі принципу міждисциплінарності і субдисципліни, спрямовані на особистісне та професійне зростання креативної особистості вчителя;

в) форм і методів навчально-виховної роботи, що розвивають професійно-особистісну позицію майбутніх педагогів.

Таким чином, розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів передбачає врахування сукупності педагогічних умов, необхідних для формування педагогічної креативності як чинника розвитку професійних цінностей педагогічної професії, що є інструментально-методологічною складовою концепції.

Останнє включає три провідні групи: науково-педагогічні (мікропідходи в педагогічному процесі, на основі яких будується зміст і педагогічні комунікації в освітньому процесі); організаційно-педагогічні (блоково-модульна організація освітнього процесу); освітньо-дидактичні (сукупність засобів і методів, що реалізуються в навчальному процесі). Саме такий підхід спрямований на розвиток педагогічної креативності та професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонова Олена Євгеніївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Вознюк Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Горобець Сергій Миколайович – викладач кафедри комп'ютерних технологій і моделювання систем Житомирського національного агроекологічного університету.

Красовська Ольга Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету ім. І. Франка.

Коновальчук Іван Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Лісова Світлана Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного Економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне.

Овчаров Сергій Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету ім. Івана Франка.

Піддубна Оксана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Семенець Сергій Петрович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Сидорчук Нінель Герандівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Якса Наталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Таврійського національного університету ім. І. В. Вернадського.

Наукове видання

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Монографія

Колектив авторів:

Антонова Олена Євгеніївна
Дубасенюк Олександра Антонівна
Вознюк Олександр Васильович
Горобець Сергій Миколайович
Красовська Ольга Олександрівна
Коновальчук Іван Іванович
Лісова Світлана Валеріївна
Овчаров Сергій Михайлович
Піддубна Оксана Михайлівна
Семенець Сергій Петрович
Сидорчук Нінель Герандівна
Якса Наталія Володимирівна

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк
Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 07.02.12. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 10,1. Обл. вид. арк. 9,1. Наклад 300. Зам. 233.
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua