

Вознюк О.В. Творчі якості педагога як детермінанти його творчого мислення // Нові технології навчання: Наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – С. 52-57.

УДК 378.14:7.012

**Вознюк О.В.,** к. пед.н, доцент  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

## ТВОРЧІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ЙОГО ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

*Рассматриваются особенности творческого мышления педагога и его творческие качества. Обосновывается вывод о том, что творческие качества педагога определяют его творческую личность, характеризующуюся диалектическим, парадоксальным, фрактальным, диалоговым мышлением.*

**Ключевые слова:** творческие качества, творческое фрактальное, диалоговое мышление, одаренные, креативные учителя.

*The features of creative thinking of a teacher and his creative qualities are examined. The conclusion is grounded that creative faculties of a teacher determine his creative personality characterized by dialectical, paradoxical, fractal, dialog thinking.*

**Keywords:** creative faculties, creative fractal, dialog thinking, gifted, creative teachers.

Творчість та обдарованість 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.).

Особливо важливим постає аналіз особливостей творчих якостей педагога у контексті педагогічного мислення розгляду чого і присвячена наша стаття.

Творчі, креативні, обдаровані люди характеризуються такими якостями [4; 5; 6]:

### 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,
- уміння виходити за межі соціально-рольових установок,
- уміння дистанціюватися від ситуації,
- 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 ефективна організація 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 сприйнятливність, 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 випливає 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 [5; 6].

*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-третьє*, 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.

Зазначене відповідає думці Ю. В. Шароніна, який виділяє характерні синергетичні риси творчого (креативного) мислення педагога: багатоваріантність, розмаїтість ходів, випадковість, хаотичність. Наріжними параметрами творчої особистості він вважає: активність, діалогічність мислення, відкритість, творчу уяву, морально-ціннісні орієнтації, відповідальність, волю самовираження, самовираження, реалізацію, задоволеність діяльністю. Зазначені риси творчого мислення притаманні й психофізіологічним особливостям актуалізації афективно-перцептивної сфери людини, коли, як доводять психологічні дослідження, такі характеристики сенсорних стимулів зовнішнього середовища, як складність, новизна, невизначеність, амбівалентність постають необхідними й обов'язковими для перебігу перцептивних процесів [13; 14].

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 "моно-" 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 виключення третього, порушується властивість транзитивності – "якщо із А випливає В, а із В – С, то із А випливає 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 випливає, 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 процесу [8, с. 306-307].

Якщо ключовим аспектом творчого акту та творчої людини як ініціатора цього акту постає самодетермінація як внутрішня мотивація її поведінки [1; 2; 3; 10; 11], то ця ж властивість постає і ключовою для особистості, "Я" людини, яке за своїм визначенням здатне здійснювати вільні вчинки та виявляє внутрішню мотивацію – внутрішній самодетермінований регулятор людської поведінки.

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).

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 напрямку шизоїдного типу" [9, с. 110], 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).

#### Література:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34-59.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Академия, 2002. – 317 с.
3. 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.
4. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.
5. Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.
6. 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.
7. 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.
8. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: Монографія / В.А. Кушнір. – Кіровоград: Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с.
9. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
10. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.
11. Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 91.
12. Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода. // Школа. – 1996. – № 4. – С. 47-51.
13. Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования: (Синергет. подход). – М.: МГИУ, 1998. – 321 с.
14. Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14-18.
15. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

