

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ,
СТУДЕНТА, УЧНЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС**
Колективна монографія

Умань
Візаві
2021

УДК 37.015.31(02)

Ф79

Авторський колектив:

Сафін О. Д., Гуртовенко Н. В., Діхтяренко С. Ю., Мороз Л. І., Гульбс О. А., Кобець О. В., Малєєв Д. В., Шеленкова Н. Л., Міщенко М. С., Тітов І. Г., Якимчук Б. А., Якимчук І. П., Дудник О. А., Вахоцька І. О., Гриньова Н. В., Перепелюк Т. Д.

Рецензенти:

Митник О. Я., кандидат психологічних наук, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою практичної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Комар Т. В., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету;

Сафін О. Д., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедрою психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Рекомендовано вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Міністерства освіти і науки України (протокол № 16 від 27 квітня 2021 р.)

Формування творчої особистості вчителя, студента, учня :
 Ф79 психологічний дискурс : колективна монографія / О. Д. Сафін, Н. В. Гуртовенко, С. Ю. Діхтяренко [та ін.] ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2021. – 376 с.

Колективна монографія присвячена аналізу проблеми психологічних аспектів формування творчої особистості вчителя, студента, учня. Здійснено аналіз основних підходів до вивчення передумов та процесу формування творчої особистості. У роботі обґрунтовано теоретико-методологічні засади діяльності, дослідження та творчого розвитку особистості.

Робота орієнтована на викладачів, магістрантів вищих навчальних закладів, науковців та фахівців у галузі психології.

УДК 37.015.31(02)

ЗМІСТ

Теоретико-методологічні засади творчої діяльності суб'єктів навчального процесу у контексті особистісно-орієнтованої професійної освіти	4
<i>Сафін О.Д., Мороз Л.І.</i>	
Теоретико-методологічні засади дослідження творчості викладача у контексті розвитку його професійної свідомості	67
<i>Гульбс О.А., Кобець О.В., Малєєв Д.В.</i>	
Креативність як складова психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри	120
<i>Шеленкова Н.Л., Міщенко М.С.</i>	
Психолого-педагогічні засади проєктування експериментального навчання, спрямованого на розвиток творчих здібностей молодших школярів	169
<i>Тітов І.Г., Діхтяренко С.Ю.</i>	
Теоретико-методологічні засади творчого розвитку молодших школярів у процесі навчання	218
<i>Гуртовенко Н.В., Якимчук Б.А., Якимчук І.П.</i>	
Проблема взаємозв'язку творчості та поведінки	274
<i>Дудник О.А., Вахоцька І.О.</i>	
Стан розвитку компонентів творчого потенціалу студентів-психологів в умовах дистанційного навчання	323
<i>Гриньова Н.В., Перепелюк Т.Д.</i>	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	370

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

О.Д.Сафін, Л.І.Мороз

1. Особистісно-орієнтована професійна освіта

Вступ. Аналізуючи теорію особистісно-орієнтованої професійної освіти, ми також розглянемо поняття *особистість* і *діяльність*, які є ключовими для нашого дослідження, психологічну теорію діяльності, закономірності становлення особистості як *суб'єкта* власної життєдіяльності. Це необхідно для з'ясування їх методологічного значення для вдосконалення засобів становлення особистості науково-педагогічного працівника на всіх етапах професіогенезу в системі вищої освіти МОН України: при отриманні вищої освіти, підвищення кваліфікації, перепідготовці. Узагальнені нами наукові підходи використані для обґрунтування теорії та методики професійно-психологічного тренінгу як одного з найбільш ефективних засобів становлення особистості викладача.

Методологічною основою нашого дослідження є уявлення про особистість як суб'єкта діяльності, яка виступає провідним чинником її становлення та засобом самореалізації. Людська діяльність є родовим поняттям, продуктом історичного розвитку людства. Якості та властивості людини утворюються та вдосконалюються завдяки діяльності, в яку вона залучається від самого народження і в процесі якої набуває властивостей суб'єкта. Завдяки участі у різноманітних видах діяльності (насамперед трудовій, професійній), відтворюючи її «готові» форми та роблячи свій власний внесок у її вдосконалення (творча, інноваційна діяльність), особистість постійно змінюється, стає іншою, залишаючись собою. Інколи ці зміни малопомітні, поверхневі, а інколи швидкі та радикальні, одні з них бажані, а деякі – ні; деякі з них «вимушені», адаптивні, не завжди усвідомлені, а деякі – результат власного вибору та зусиль суб'єкта життєдіяльності.

У контексті даного дослідження нас цікавитиме процес професійного

становлення особистості (професіогенез) насамперед, викладачів, який, як засвідчує наш багаторічний досвід, може успішно здійснюватися за допомогою спеціально організованого професійно-психологічного тренінгу (далі – ППТ). Зауважимо, що тренінг є штучною (модельованою та контрольованою) навчально-розвивальною ситуацією, яка завдяки діяльнісному опосередкуванню активізує процеси змінювання людини у відповідності з вимогами практичної діяльності. Тому зупинимось на ключових питаннях психології особистості та діяльності, зокрема професійної, насамперед на особливостях становлення особистості як суб'єкта цієї діяльності. Ці питання безпосередньо мають відношення до проектування та проведення ППТ як засобу цілеспрямованого становлення особистості професіонала та є принципово важливими для вирішення його завдань.

Категорія особистості – одна з найбільш важливих і складних для психологічної науки, про що свідчить різноманіття «персонологічних» теорій та відсутність загальноприйнятого тлумачення сутності особистості.

Поняття «особистість» постійно уточнюється на основі узагальнення результатів теоретичних і прикладних психологічних досліджень, але все ще залишається недостатньо операціоналізованим, надійним інструментом пізнання та практичної роботи для тих, хто намагається сприяти максимальній реалізації людського потенціалу у процесі навчання й трудової діяльності.

Узагальнюючи спільні риси, притаманні найбільш поширеним теоріям особистості, Л. Хьелл і Д. Зіглер [48; с. 6] констатують, що більшість вчених-персонологів цікавиться індивідуальними відмінностями між людьми, які роблять їх унікальними, неповторними. Ці відмінності досліджуються диференціальною психологією (психологією індивідуальних відмінностей). Але при цьому не завжди зрозуміло, що є спільним для психічної організації всіх людей, загальним для них, що є головним питанням теорії особистості.

Аналіз літератури свідчить, що у психології, в якій переважає принцип детермінізму, генезис особистості пояснюється переважно зовнішніми

чинниками і відбувається в процесі інтеріоризації¹ суспільних взаємин, завдяки чому поняття «розвиток особистості» трактується як оволодіння нормами, зразками та еталонами суспільства, що необхідне для входження у соціальне середовище та інтеграції у нього. Інші дослідники, визнаючи роль активності суб'єкта, наголошують на постулаті рівноцінності зовнішньої та внутрішньої детермінації. Розуміння людини як суб'єкта власної психічної активності дає підстави шукати джерела її розвитку у ній самій. Ці положення розробляються в межах суб'єктно орієнтованого підходу.

Розвиток особистості – це динамічний процес змінювання («постійний рух впродовж життя», за А.Маслоу), який триває безперервно, хоча й не рівномірно. У цьому динамічному процесі, за умов задоволення первинних потреб, можливе активне та цілеспрямоване особистісне зростання, «самоактуалізація». Останнє фактично залежить від стану внутрішньої «свободи» особистості, а не від зовнішнього світу. На думку К.Роджерса, особистісне зростання – це прагнення перебудувати чи змінити власне «Я» і своє ставлення до життя, зробити його зрілим, продуктивним. Людина інтуїтивно відчуває потребу стати «справжньою», знайти гармонію як усередині себе, так і з довкіллям, приймати себе такою, якою вона є, та водночас прагнути більшого.

Проведені впродовж ХХ ст. лонгітюдні дослідження [2, 23 та ін.] дозволили виявити низку якостей та властивостей особистості, які, залишаючись відносно стабільними у часі, забезпечують цілісність та наступність особистості, а також такі якості та властивості, наявність яких забезпечує трансформацію особистості задля пристосування до зовнішніх змін і максимальної реалізації її потенціалу. Увага дослідників в останні роки все більше зосереджується на вивченні ієрархічної організації особистості; динамічних процесів і нелінійних відношень між її елементами; механізмів змін в її організації; детермінант цільової поведінки та саморегуляції, що

¹ Як відомо, Л.С. Виготський увів в науковий обіг поняття інтеріоризації в контексті культурно-історичної парадигми, внаслідок чого це поняття сьогодні характеризується як «...формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності» [9; с. 112].

забезпечують адаптивність та компетентність особистості [2,10, 20 та ін.].

Проблема внутрішніх детермінант змін особистості відноситься до надзвичайно складних і неоднозначних у силу залучення в цей процес різнорідних й різнорівневих психічних утворень. На сьогодні, в існуючому різноманітті теоретичних підходів, складно виділити несуперечливий варіант, що дозволяє розглянути особливості суб'єктивної детермінації змін й запропонувати методологію психологічного супроводження професійного становлення та особистісного зростання. У випадку застосування тренінгових технологій для досягнення цієї мети багато що залежатиме від індивідуально-психологічних особливостей учасників тренінгу, від компетентності (теоретичної та методичної озброєності) фахівця, що веде тренінг. Останній повинен добре розуміти, що у процесі ППТ відбувається не тільки формування тих чи інших знань та умінь. Ведучий повинен ясно усвідомлювати психологічні механізми виникнення та розвитку психічних функцій та якостей особистості, які є предметом тренінгу, з метою їх доцільної рекомбінації та гармонізації. Особистісні зміни відкривають перед нею нові можливості, але вони можуть бути й не сприйнятливими для неї й відторгнутими через «опір системи» (за місцем роботи, мікросоціуму), до яких належить кожна людина.

Повертаючись до аналізу поняття «особистість», відзначимо, що значна група психологів (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. П. Зінченко, Г. С. Костюк, Б. Ф. Ломов, О. Р. Лурія, А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський та ін.) дійшли висновку, що особистість – це людський індивід як суб'єкт суспільних відношень і свідомої діяльності, якому притаманна стійка система соціально значущих особистісних якостей.

Завдяки цьому індивід, як людина, належить до того чи іншого суспільства. Отже особистість з'являється тільки з виникненням свідомості та самосвідомості, а її формування у філогенезі та онтогенезі обов'язково передбачає взаємодію людини з іншими людьми, суспільно-виробничу діяльність. У позиціях цих дослідників більше спільного, ніж принципово відмінного.

Зокрема, видатний український психолог Г. С. Костюк стверджував, що людський індивід стає суспільною істотою, тобто «особистістю по мірі того, як у нього формується свідомість та самосвідомість, створюється система психічних властивостей. Остання внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції» [24; с.77]. Подібні думки відстоюють також відомі українські психологи С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін. Зокрема, учень та послідовник Г. С. Костюка, академік С. Д. Максименко [32-36], який значну увагу приділяє розробці експериментально-генетичного (генетико-моделюючого) методу дослідження розвитку особистості, звертає увагу на тісний зв'язок «зовнішньої» та «внутрішньої» діяльності, їх взаємоперехід і взаємну детермінацію на всіх вікових етапах розвитку. С. Д. Максименко визначає особистість як складну динамічну систему, яка саморозвивається, тобто сама моделює і реалізує власний генезис» [35; с.63]. Поняття «динамічна система» характеризується ним так: «між частинами психічного цілого відбувається складна взаємодія, яка призводить до утворення нових властивостей, нових типів взаємодії та взаємовідносин. У результаті цього психічні утворення змінюються кількісно та якісно» [35; с. 57]. Запропоновані С. Д. Максименком загальні визначення особистості та її структури [35, 36] використані у методології нашого дослідження.

Викладені вище положення мають принципове значення з огляду на планування та здійснення ППТ дорослих людей, які є активними суб'єктами власної життєдіяльності, спроможними обирати напрямок подальшого розвитку та реалізації власного потенціалу.

Особистість розглядається нами як пластичне психічне утворення, у якому стабільність поєднується з динамічними й безупинними змінами і перетвореннями. Особистісні властивості мають процесуальне походження, що припускає можливість «стрибків» у розвитку й такі структурні перетворення особистості (за рахунок розвитку психічних новоутворень), що радикально

змінюють її. Індивідуально-психологічні властивості людини тісно пов'язані з самою можливістю і характером їх змін (спрямуванням, темпом, масштабами). Досліджуючи суб'єктну детермінацію онтогенетичних змін людини, в психології використовуються уявлення про нормативні закономірності дозрівання. Аналізуючи зміни, пов'язані з навчанням і професійним становленням, вчені основну увагу приділяють психічним новоутворенням, що сприяють найбільшій ефективності праці, з'ясуванню ролі, яку відіграє та чи інша психічна функція, якість особистості в професійній діяльності.

Потенційно в людині закладені всі психічні якості, вироблені людством в процесі культурно-історичного розвитку. Але актуальними на рівні індивідуальності стають ті якості, прояв яких був детермінований обставинами та соціальним оточенням. Ці якості, «привласнені» людиною в процесі діяльності, безпосередньо використовуються нею, задіяні у практичному житті, перетворюються на властивості особистості.

Психічні якості тлумачаться нами як продукт розвитку людської цивілізації, культури, завдяки яким кількість психологічних термінів постійно зростає, їх змістовне наповнення ускладнюється, збагачуючи нашу лексику й уявлення про багатогранність людської істоти. Заслуга в цьому літераторів не менша, ніж вчених-психологів.

Психічні якості ми розуміємо як «функціональні органи» суспільної та індивідуальної свідомості. Будучи соціальними за походженням, вони формуються не інакше, як в процесі спільної діяльності, в ній існують, усвідомлюються, переживаються, проявляються у реальному житті, а потім відходять на «другий план», поступаючись місцем іншим, утворюючи складну та багаторівневу систему індивідуальних властивостей особистості.

Про власні якості та властивості ми дізнаємось від інших в процесі спілкування та спільної діяльності, в ході якої ці якості усвідомлюються, неначе «впливають на поверхню» особистості, актуалізуються, приймаються чи відкидаються, співвідносяться між собою, впливають одна на одну. Перебуваючи серед людей (у навчальній групі, службовому колективі чи серед

рідних), особистість справляє певне враження на оточуючих й отримує зворотний зв'язок, відчуває сама себе простою, гармонійною, складною, суперечливою, усталеною, а також задоволена собою, або ж – ні.

Незадоволення собою (при наявності позитивної Я-концепції) – цілком нормальний стан людини, що не просто констатує наявність недоліків чи резервів зростання, а зумовлює бажання (й навіть нужду) вдосконалювати себе. Нечутливість до власних недоліків (чому сприяють механізми «психічного захисту») утворює небезпеку деформації особистості. Ще одне негативне явище – тенденція до «спрощення» себе: студенти та педагоги свідомо намагаються не виявляти і фактично знищують в собі якості, які здаються їм недоречними для професії, у даному соціальному середовищі чи в даний проміжок життя. Сказане вказує на важливість уточнення поняття «особистість професіонала», розробки професіограм і психограм працівників різних професій, спеціальностей, які будуть орієнтиром для психологічного супроводження професійного й особистісного становлення фахівців.

На думку О. П. Саннікової [45], яку ми поділяємо, ефективному вирішенню завдань становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності сприяють: а) на імперативному рівні – навчання, набуття професійних знань; б) на змістовно-особистісному – формування професійно важливих якостей і мотивації; в) на формально-динамічному – формування індивідуального стилю діяльності. Цим завданням, на нашу думку, повною мірою відповідає тренінг як технологія, яка виконує інтегруючу функцію, забезпечуючи цілісне становлення особистості професіоналу.

Проблема формування особистості професіонала має комплексний характер та містить у собі соціальні, психологічні, фізіологічні та медичні складові; загальні й спеціальні професійні аспекти. У соціальному плані варто виокремити місію професії, її місце серед інших професій, значення для суспільства, професійні ідеали й цінності професії, світогляд, а також ставлення суспільства і громадян до педагога.

Ми розуміємо обмежені можливості «якісного» формування будь-якої

особистісної чи професійно важливої якості за відносно короткий термін проведення тренінгу. Швидше мова може йти про розвиток самосвідомості та формування певних умінь (дієвих знань), завдяки яким якості особистості, як конструкти суспільної свідомості та індивідуальної самосвідомості, актуалізуються, переживаються та проявляються. Повноцінний розвиток будь-якої особистісної чи професійно значущої якості на тренінгу тільки починається (або ж продовжується). Цей процес відбувається інтенсивно, так як вона є предметом осмислення, апробації, рефлексії суб'єкта. Але процес формування якостей на цьому не завершується. Він триватиме й потім, у посттренінговому періоді, фактично впродовж усього життя. Якість, яка «народилася» під час тренінгу, може так само і «померти» як непотрібна людині чи неприйнятна для її оточення.

Якості формуються, усвідомлюються, переживаються та проявляються у діяльності, через розвиток знань та умінь, самоусвідомлення власних якостей та властивостей, їх значення для успішної професійної діяльності. Необхідно виробити точне розуміння суспільного значення та психологічної сутності тієї якості, яка стане предметом тренінгу, зрозуміти її відмінність від близьких, споріднених, співвідношення із «вищими» та «нижчими» за рівнем якостями, а також протилежними за «знаком».

Розробляючи психологічні засади професійної підготовки працівників правоохоронних органів, ми прагнемо спиратися на сучасні досягнення теорії особистості, зокрема вітчизняної. Нею продуктивно розробляється декілька ліній досліджень, які пояснюють головні чинники становлення особистості, врахування яких дає можливість правильно обрати цілі й засоби професійного підготовки особистості та її зростання.

Професійна діяльність структурує властивості особистості в систему, наближаючи її до професійно-типової, а з іншого боку, індивідуально-психологічні особливості можуть, в тій чи іншій мірі, відповідати або не відповідати вимогам професії. Це положення засвідчує важливість здійснення професійного відбору. Насамперед, йдеться про нейродинамічні властивості

людини, які практично не піддаються корекції і не можуть бути компенсовані за рахунок інших якостей та властивостей особистості. Тому необхідно дбати про розвиток професійних знань та умінь, професійно значущих психологічних якостей, які можуть і повинні бути розвинені в процесі професійного навчання та практичної діяльності.

Окресливши головні теоретичні підходи до дослідження особистості, доводиться констатувати, що наразі вони не повністю задовольняють потреби практичних психологів. Йдеться про «розрив», що утворився між гранично загальними, фактично філософсько-психологічними дефініціями особистості та конкретними емпіричними даними про неї. Фахівці соціономічних професій потребують чітких методологічних орієнтирів і ефективних методів роботи з індивідуальністю. Орієнтуючою основою для них є ідеальна модель особистості, важлива для планування й здійснення формуючих і, за необхідності, коригувальних впливів на неї. Наявність такого розриву пояснюється відсутністю загальновизнаного системоутворюючого чинника, що міг би забезпечити сходження від абстрактного до конкретного. Таким інтегруючим чинником впродовж останньої чверті ХХ ст. виступає категорія діяльності, а методологічною основою – психологічна теорія діяльності.

Діяльнісний підхід здобув визнання у видатних психологів 70-х рр. минулого століття – у працях О. М. Леонтьєва, його колег та послідовників [16, 29, 37 та ін.]. Згідно з цією теорією реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою взаємовідносин зі світом, що реалізуються у діяльності, йдеться про сукупність різноманітних діяльностей особистості. Тільки у процесі діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення дійсності. Сукупність діяльностей, що реалізуються особистістю, створює простір зв'язків індивіда зі світом, умови для розвитку різноманітних знань, умінь, якостей та властивостей особистості.

За О. М. Леонтьєвим, діяльність є вирішальним фактором становлення особистістю, головним чинників її структуроутворення. Він стверджував, що виходячи «з набору окремих психологічних або соціально-психологічних

особливостей людини, ніякої «структури особистості» отримати неможливо, що дійсна основа особистості лежить не тільки у закладених в ній генетичних програмах, не лише в глибинах її природних задатків і нахилів і навіть не в набутих нею знаннях і вміннях, у тому числі і професійних, але й у тій системі діяльностей, що реалізуються цими знаннями та вміннями» [27; с. 185-186].

Характеризуючи діяльність, О. М. Леонтьєв писав: «Ми називаємо діяльністю не всякий процес. Цим терміном ми позначаємо тільки такі процеси, які, здійснюючи те або інше відношення людини зі світом, відповідають особливій, відповідній їй потребі» [26; с. 51]. В іншому місці знаходимо: «Діяльність є цілісною одиницею життя тілесного, матеріального суб'єкта. У більш вузькому значенні, тобто на психологічному рівні, це одиниця життя, опосередкованого психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта в наочному світі. Іншими словами, діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має певну будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [24; с. 81-82]. Визначення діяльності О. М. Леонтьєвим використано нами при аналізі педагогічної діяльності. Разом з цим ми поділяємо критичні оцінки теорії діяльності О.М. Леонтьєва, в якій роль суб'єкта діяльності невільована. У нашому дослідженні використовуються ідеї Г. С. Костюка, який вважав, що найбільш продуктивним для розкриття чинників становлення особистості є підхід, що спирається на розуміння людини як *суб'єкта діяльності* [24]. Характеризуючи суб'єкта як «...творця власної історії, вершителя власного життєвого шляху...» О. В. Брушлінський відзначає, що «...суб'єкт – якісно певний спосіб самоорганізації, саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, здібностей, можливостей (і обмежень) особисті, співвідносний з об'єктивними і суб'єктивними (цілі, домагання, завдання) умовами діяльності і т. ін.» [7; с. 18]. До основних характеристик суб'єкта О. В. Брушлінський відносить: 1) свідомість, волю та здатність діяти цілеспрямовано; 2) прагнення до пізнання й перетворення навколишнього світу; 3) ініціативність, активність і творче

ставлення до предметного та соціального середовища.

Суспільні умови визначають психічні якості особистості не самі по собі, а завдяки їй діям. Інакше кажучи, вказані вище соціально-психологічні та індивідуально-психологічні фактори впливають на психічний розвиток особистості вибірково – залежно від діяльності й поведінки особистості як суб'єкта власної активності.

В останні роки тенденція інтеграції діяльнісного та особистісного підходу, їх синтезу у вигляді діялісно-особистісного підходу реалізується у конкретних експериментальних дослідженнях і безпосередньо у практиці психологів різних сфер, зокрема у професійній педагогіці та психології. Цей підхід, на нашу думку, доцільно розглядати як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, діагностичних і дидактичних засобів, які сприяють більш глибокому розумінню становлення особистості у процесі діяльності.

Узагальнюючи наукові здобутки попередників, В.В. Рибалка [42] констатує, що особистісний підхід ґрунтується на цілісному науковому уявленні про особистість та концептуальному розумінні її структури, в контексті якої психічні функції й якості людини розглядаються у їх взаємозв'язку. Практичне значення наукового уявлення про структуру особистості полягає в тому, що на її основі може бути сформована повноцінна мета сучасної освіти – гармонійно розвинена та компетентна особистість. Загальні уявлення про особистість при проектуванні тренінгів професійно-психологічного спрямування повинні повною мірою відповідає вимогам діяльності та загальнолюдським ідеалам, бути конкретизовані з метою підбору ефективних засобів сприяння становленню особистості.

Більшість існуючих сьогодні структурних моделей особистості надто абстрактні, витримані в традиціях загальнопсихологічної теорії (приклад – теорія К.К. Платонова), або мають вузько-прикладний характер, слугують вирішенню завдань професіографії, професійного відбору. Часто вони базуються на результатах психологічної діагностики працівників, що

представляють контрастні групи (кращі та гірші, але не відомо, за якими критеріями), а не на аналізі самої професійної діяльності. Такі моделі мало придатні для цілей професійної освіти та розвитку особистості професіонала.

Поряд з концептуальним уявленням про особистість та її структуру, постає питання про адекватність методів її психологічного вивчення та впливу на особистість. Йдеться про вивчення не окремих, хоча і важливих властивостей особистості, а їх ансамблів, що рельєфно відображають не другорядні, а суттєві властивості, які визначають своєрідність особистості.

В особистісному підході приділяється увага типологічним властивостям людини, що безпосередньо залежать від особливостей нервової системи – оскільки вони впливають на особливості прояву спрямованості, інтересів, інтелектуальної діяльності [15, 17, 25 та ін.].

Слід також враховувати і біологічні, антропологічні, статеві, фізіологічні, вікові й інші якості індивіда, які не є власне психічними. До певної міри вони вважаються успадкованими, такими, що впливають на психіку опосередковано. Саме вони роблять людей унікальними та неповторними.

Важливе значення має й те, що є спільним для багатьох людей й зумовлене соціальними чинниками. Адже сутність особистості визначається не тільки природженими анатомо-фізіологічними, спадковими задатками індивіда як представника людської біологічної популяції, але й соціальними – культурно-історичними, національними та іншими умовами становлення особистості в процесі її соціалізації.

Індивідуальні властивості індивіда разом з соціальними умовами визначають своєрідність, неповторність та типовість людини. Відповідні дослідження передбачають інтеграцію індивідуально-психологічного та соціально-психологічного підходів до вивчення особистості. Подібну точку зору відстоюють такі авторитетні психологи, як Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, К.К. Платонов, В.М. Русалов та багато інших вітчизняних і зарубіжних дослідників. Ми доповнюємо ці погляди гіпотезою про існування «здатності до змін», яка залежить, на нашу думку, від

здатків та мотивації людини, а також від її актуальної життєвої ситуації, яка, так чи інакше, визначає темпи та спрямованість становлення особистості.

У соціально-психологічному підході важливе значення надається соціальній ситуації розвитку [7, 21 та ін.], як актуальній, так і перспективній, оскільки особистість – це відкрита система, що розвивається та змінюється. У нашому дослідженні використана ідея Л. С. Виготського щодо провідної ролі у формуванні дитини зони найближчого розвитку, утвореної для неї дорослими. В контексті тренінгового процесу ця ідея розглядається нами більш широко. Йдеться про створення колективної зони розвитку групи, яка породжується взаємодією її учасників та ведучого тренінгу.

Впродовж життя здібності людини формуються у результаті засвоєння не лише того, що створено людством в процесі історичного розвитку, але й того, що створене особисто самою людиною чи разом з іншими людьми. Б. Г. Ананьєв, С. Д. Максименко, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко трактували цей процес як «самодіяльність» («життєтворчість»), згідно з генетичним та вчинковим підходами до феномену особистості.

Досліджені в межах індивідуально-психологічного та соціально-психологічного підходів психічні властивості особистості потребують, як відзначає В. В. Рибалка, конкретизації у віковому аспекті, інакше вони залишатимуться абстрактними узагальненнями, логічно виведеними елементами структури особистості [41].

Реальній особистості, що постійно розвивається, притаманні певні рівні розвитку психічних властивостей, здібностей, конкретний «профіль» розвитку якостей особистості, інакше кажучи – неповторна особистість в єдності її соціального та індивідуального буття, динамічно розвивається в процесі соціалізації й індивідуалізації, зазнає змін у ході життєдіяльності загалом.

Основою інтеграції, системоутворюючим фактором досліджень особистості виступає синтетичне, цілісне уявлення про неї. Завдяки такій інтерпретації особистісний підхід збагачується і набуває більш глибокої, змістовної, структурної характеристики, що визначає перспективну стратегію вивчення

особистості в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу. Найбільш вдало ці положення стосовно особистості професіонала представлені в працях В. В. Рибалки [41,42], яким розроблена тривимірна поетапно конкретизована модель особистості фахівця науково-технічного профілю. Системний підхід, привнесений в психологію із загальнонаукової методології, пройшов шлях психологізації, зіставлення з названими вище суто психологічними підходами, перетворився на власне системно-психологічний підхід. Прикладом його вдалого використання є створена В. Д. Шадріковим психологічна теорія системогенезу професійної діяльності [50]. Широкому залученню системний підхід активно сприяв Б. Ф. Ломов. На його думку, системний підхід «спрямований на розробку такого наукового інструментарію, котрий дозволив би адекватно зрозуміти природу і сутність психічних явищ, розкрити об'єктивні закони їх розвитку» [28; с. 406], зрозуміти особистість як «систему систем», на що вказував Г. С. Костюк [24].

За допомогою системного підходу уточнюється взаємозв'язок таких базових для психології категорій, як «особистість», «діяльність», «спілкування» тощо, враховуючи їх власну складну будову та взаємообумовлення. Б. Ф. Ломов обґрунтовує доцільність виокремлення чотирьох рівнів дослідження психіки [29; с. 401-404]. Ідеї системного підходу доречно використовувати для структурно-функціонального аналізу педагогічної діяльності та її вимог до особистості педагога, а також для аналізу структурних елементів тренінгових програм. П. Щедровицький, автор оригінальної концепції діяльності, акцентує увагу на ролі спільної розумової та практичної діяльності людей. За його теорією «біод» (біологічний індивід) стає людиною тією мірою, якою він «втягується» у потік діяльностей людства, що існує незалежно від особистості й має бути «привласнений» індивідуумом у його загальних формах. При цьому власна активність особистості у її становленні є надзвичайно важливою, але її механізми опрацьовані недостатньо. Разом з цим нагромаджений Г. П. Щедровицьким досвід організації організаційно-діяльнісних ігор уявляється надзвичайно цінним і враховується нами при

розробці тренінгових програм професійно-психологічного спрямування. Використання цього підходу дозволив розробити цілу низку взаємопов'язаних характеристик особистості, поступово конкретизованих, починаючи з найбільш узагальненої абстрактної категорії особистості й закінчуючи власне індивідуально-психологічних властивостей, за допомогою яких особистість репрезентує себе як складна система. Нагадаємо, що про необхідність і можливість запровадження процедури такого «сходження від абстрактного до конкретного» шляхом побудови лінійки рівнів опису психіки, особистості вказує у своїх працях Б. Ф. Ломов [28-30]. Цей науковець вважає за необхідне досліджувати індивідуальну діяльність (тобто діяльність, що розгортається на рівні індивідуального буття) в реальному соціальному контексті. Соціальний контекст індивідуальної діяльності є багатоаспектним, характеризується різноманітним виявом і системною будовою. На шляху дослідження індивідуальної діяльності в соціальному контексті Б.Ф. Ломов виділяє головне «це вивчення індивідуальної діяльності в системі суспільних відносин, що складаються в даному суспільстві, на даному ступені його історичного розвитку». «Що, як і чому робитиме даний конкретний індивід, визначається врешті-решт системою суспільних відносин, в які він включений» [30; с. 195-196]. Далі Б.Ф. Ломов зазначає: «Діяльність (у тому числі індивідуальна) є однією з форм реалізації суспільних відносин. Індивід включений в систему суспільних відносин безпосередньо своєю діяльністю. Тому, щоб підійти до психологічного розуміння будь-якої індивідуальної діяльності, потрібно розглянути її в системі суспільних відносин, зрозуміти, які саме відносини і як реалізуються в даній діяльності» [30; с. 197].

Отже, аналіз індивідуальної діяльності, на нашу думку, повинен починатися з вивчення функцій цієї діяльності в системі суспільних відносин, взаємодії даного індивіду з іншими людьми, у тому соціальному контексті, в який ця діяльність включена.

Б.Ф. Ломов відзначає: «Психологія якраз і бере в діяльності той аспект, який пов'язаний з вивченням різних форм, видів і рівнів суб'єктивного

відображення об'єктивної дійсності діючою людиною, тобто перш за все суб'єктивний план діяльності. У дослідженні діяльності нас, перш за все, цікавлять цілеутворення, мотиви, воля, емоції й т. ін., які є специфічними формами суб'єктивного відображення суспільних відносин. Вона вивчає також роль, функції і динаміку сенсорних, перцептивних, мнемічних та інших психічних процесів, включених в реальну діяльність людини» [30; с. 205]. Виходячи з цього, Б.Ф. Ломов формулює два головних завдання психологічного аналізу діяльності: розгляд діяльності як детермінанти системи психічних процесів, станів і властивостей суб'єкта й навпаки – вивчення впливу психіки на ефективність і якість діяльності.

Застосування принципів системного підходу до аналізу педагогічної діяльності базується на розумінні того, що діяльність – складне, багатовимірне, багаторівневе, багатопланове явище, що динамічно розвивається та вдосконалюється; діяльність розглядається як система, виділяються її складові і спосіб організації, системоутворюючі чинники.

При аналізі педагогічної діяльності виокремлено такі рівні:

- особистісно-мотиваційний: значущість діяльності для людини і з'ясування витоків трудової активності особистості (її потреби та роль діяльності для їх задоволення);
 - компонентно-цільовий: основні компоненти діяльності;
 - індивідуально-психологічний: вивчення особистості у всьому різноманітті її життєдіяльності (соціальних, природних зв'язків) як суб'єкта діяльності;
 - психофізіологічний рівень: розкриття і вивчення фізіологічних систем, задіяних у діяльності;
 - рівень функціональних зв'язків компонентів діяльності як системи, що забезпечує їх взаємодію при досягненні мети;
 - рівень аналізу структурно-функціональних елементів особистості як відкритої системи, розкриття зв'язку структури особистості та діяльності; з'ясування психологічних механізмів діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід у психології праці, професійній психології та педагогіці набув особливого значення. Інтегруюча роль поняття особистості у різних галузях психологічної науки і практики є загальновизнаною стосовно використання особистісного підходу для вирішення прикладних проблем.

Аналізуючи особливості застосування системного підходу для психологічного аналізу діяльності, Б.А. Душков відзначає такі тенденції: перехід від аналізу і опису окремих системоутворюючих якостей діяльності до вивчення їх сукупностей [17]. У контексті дискусії про співвідношення діяльнісного та системного підходів у психології. В.М. Дружинін [16] довів, що можливий синтез цих підходів дозволяє розглядати діяльність як систему, що складається з композиції окремих підсистем, або як окрему підсистему системи більш високого рівня.

Як зазначає В.В. Рибалка [41], у психології можна виокремити дві форми реалізації особистісного підходу – імпліцитну та експліцитну. До першої належать аналітичні дослідження різних аспектів особистості, в яких особистісний підхід формувався і використовувався у неявному вигляді, тобто інтегруючий вплив поняття особистості на організацію досліджень та інтерпретацію отримуваних даних є відносно слабким. У другому випадку інтегруюче значення поняття особистості є більш виразним, що сприяло побудові психологічних досліджень на засадах синтетичного, цілісного, власне особистісного підходу.

Між цими двома формами розгортання особистісного підходу знаходяться такі особливі проміжні підходи, як індивідуально-психологічний, соціально-психологічний, діяльнісний і віковий. Змістовна характеристика та перспектива подальшої розбудови особистісного підходу можуть бути визначені шляхом аналізу його становлення, зіставлення з іншими підходами.

Значний внесок у становлення особистісного підходу належить К. К. Платонову, в працях якого відзначається, що цей підхід вимагає «не будь-якого вивчення особистості, а тільки такого, коли через особистість як через ціле пізнаються її елементи та зв'язки цих елементів як між собою, так і з цілісною

особистістю. Реальний хід психологічних досліджень показує, що навіть тоді, коли дослідник не усвідомлює, але фактично застосовує особистісний підхід, результат його дослідження стає більш цінним, аніж тоді, коли дослідження ведеться з функціоналістичних позицій» [40; с. 217].

Згідно з особистісним підходом, жодне психічне явище – процес, стан чи властивість особистості, що проявляється у діяльності, а отже і саму діяльність з її елементами – діями та вчинками – не можна правильно зрозуміти без врахування її внутрішньої, суб'єктної детермінації, з'ясування сенсу діяльності для її суб'єкта. Як вже зазначалося вище, принцип єдності особистості та діяльності, сформульований С.Л.Рубінштейном [44], дає підстави для пошуку подібності структури особистості та структури діяльності. Таке уявлення є ключовим при розгляді взаємозв'язку структури діяльності та проявів окремих психічних функцій, процесів і властивостей. Нагромаджені в психології дані свідчать про те, що саме в прикладних дослідженнях у центрі уваги знаходиться діяльність не абстрактної, а конкретної, живої, цілісної людини – її суб'єкта. Загальною рисою прикладних галузей психології є увага до діяльності та її зворотного впливу на особистість, адже ті чи інші особливості прояву психічних функцій відбиваються в структурі особистості, а остання, у свою чергу, впливає на розвиток і прояви тих чи інших психічних функцій. Виявлення взаємозв'язків між різними психічними властивостями і процесами доцільно використовувати для прогнозування можливих напрямів їх подальшого розвитку.

Подібну позицію займає В.Л. Васильєв, який вважає, що будь-яка психічна властивість людини не може бути адекватно описана поза контекстом цілісної особистості, поза системою мотивів її поведінки, її ставлення до дійсності, її переживань, переконань, адже «кожна якість змінює свій зміст та будову залежно від того, в якій структурі особистості вона задана, тобто залежно від тих цілей і завдань, які ставить собі особистість, від її поглядів та переконань, від зв'язку даної якості з іншими властивостями суб'єкта» [8; с. 41]. При цьому слід враховувати функцію, яку виконує кожне психічне явище у складній системі взаємодії людини з довкіллям, зокрема в процесі її професійної

діяльності.

Порівняння особистісно-діяльнісного та суб'єктного підходів (табл. 1) розкриває діалектичний зв'язок діяльності як зовнішнього джерела формування особистості та суб'єктних властивостей людини, так і внутрішнього джерела її становлення.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика діяльнісного і суб'єктного підходів

Особистісно-діяльнісний Підхід	Критерії порівняння	Суб'єктний підхід
Розвиток, формування системи соціальних якостей, що забезпечують соціально-психологічну адаптацію	Об'єкт дослідження	Становлення, розвиток та саморозвиток суб'єктності особистості, здатності до самодетермінації, самодостатність
Научіння, навчання, навчальна діяльність, розвиток, формування знання, уміння, навички, здібності	Понятійний апарат	Саморозвиток, становлення, самооцінка, самодетермінація, трансценденція, суб'єктивний досвід, неадаптивна активність, мотивація, саморегуляція, ціннісні установки, Я-концепція
Детермінізму, розвитку, єдності діяльності та особистості	Принципи	Індивідуалізації суб'єкта, цінності й унікальності особистості
Головна увага до зовнішніх чинників (соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, соціальні норми)	Розуміння джерел детермінації	Головна увага до внутрішніх джерел розвитку та саморозвитку (свідомість, мислення, цілі, мотиви, рівень домагань і т. ін.)
Об'єктивні, експериментальні, формуючі, кількісні, статистичні	Специфічні методи	Суб'єктивні, суб'єктивне шкалювання, психосемантичні, експертні, якісні, інтерпретаційні
Психологія освіти, виховання, спілкування, праці, діяльності особливих умовах	Галузі застосування	Самоосвіта, самовиховання, особистісне та професійне зростання, акмеологія

Концепція розвиваючої освіти пріоритетним завданням освіти вважає, насамперед, розвиток особистості як суб'єкта діяльності, її самозмінювання. Активність суб'єкта полягає у прийнятті ним навчальних завдань. Ю.М.Швалб [50; с. 309] акцентує увагу на вибірковості прийняття суб'єктом предмета навчальної діяльності. Функцію контролю та оцінки доросла людина як суб'єкт навчальної діяльності перебирає на себе. Здобуті знання трансформуються

суб'єктом в специфічний матеріал індивідуальної свідомості. Принципове значення у цьому контексті має здатність до рефлексії індивідуально-особистісних здібностей із пропонованим для засвоєння матеріалом, до постановки власних цілей, завдань на самозміну, побудови нових моделей життєдіяльності, що ґрунтуються на новоутвореннях, які виникли в результаті вирішення навчальних завдань [51; с. 311].

Наведені вище погляди дають підставу вважати за доцільне використання особистісно-діяльнісного та суб'єктно підходу на всіх етапах підготовки викладачів. Становлення особистості суб'єктом діяльності – пише К.О.Абульханова [1; с. 44] – є процесом реорганізації, якісного перетворення включених в діяльність психічних та особистісних властивостей, що забезпечують її здійснення відповідно до вимог діяльності та критеріїв самої особистості.

При психологічному вивченні особистості доцільно залучати достатній за обсягом систематизований перелік психічних властивостей людини. Вони мають розташовуватися у певному порядку, відповідно до їх місця у структурі особистості, адже деякі якості є провідними, саме вони визначають індивідуальність, домінують в структурі особистості, «підкоряючи» собі інші, «допоміжні» властивості [18]. Це дуже важливо для формування професійно-психологічних моделей особистості. Останні включають найбільш значущі психічні властивості, а також «логіку» їх формування та роль у регуляції діяльності особистості. Саме вони характеризують психічні особливості людини як суб'єкта професійної діяльності, визначаючи типові вимоги до особистості професіонала.

Типологічний підхід, тобто підхід до особистості як до носія певних якостей, набув поширення на початку ХХ ст. (О. Ф. Лазурський, О. Ліпман, Г. І. Россолімо, І. М. Шпільрейн). У 50-х роках ХХ ст. Г.Ю. Айзенк та Р.Б. Кеттелл, застосувавши методи математичної статистики (зокрема факторного аналізу), створили нові теорії структури особистості та перелік провідних рис (якостей, факторів) особистості. Дослідження рис особистості, що продовжувалися у 80-

роках ХХ ст., дозволили узагальнити уявлення про найбільш змістовні та незалежні якості особистості, зведені у так звану «Велику п'ятірку» («Big Five»), створити похідний від неї перелік якостей та властивостей особистості. Подібні дослідження були проведені в кінці ХХ століття В.М. Мельниковим, Л.Т. Ямпольським, О.Г. Шмельовим. Дані про будову внутрішнього світу людини були отримані за допомогою методів суб'єктивної психосемантики.

Віддаючи належне науково-емпіричному обґрунтуванню структури особистості, зазначимо, що для психології праці такі напрацювання не були особливо ефективними. Коли за результатами обстеження людей, які працюють за певним фахом (за допомогою опитувальників ЕРІ, 16-РФ або ММРІ чи цілої батареї тестів), будуються психологічні профілі професій педагога, лікаря, психолога, то у кращому випадку фіксуються наявні особливості представників тієї чи іншої професії. Але це не розкриває сутності сучасних вимог професії до особистості. Поза увагою залишаються індивідуальний стиль професійної діяльності, ті якості, які дозволяють компенсувати недостатній рівень розвитку важливих, але «не критичних» для властивостей професіонала.

Альтернативним емпірично-індуктивному методу визначення структури особистості, на думку В.В. Рибалки [41], є теоретико-дедуктивний, адже сучасний стан психології надає можливість послідовно здійснювати сходження від абстрактного до конкретного при побудові психологічної структури особистості, відштовхуватися від існуючих психологічних категорій, принципів і підходів, поступово створювати відповідні напашування класифікацій більш конкретних наукових психологічних понять, що «...дозволить дійти до побудови не поверхової, суб'єктивної, а суттєвої, глибинної, об'єктивної психологічної структури особистості» [41; с. 79]. Далі він зазначає, що «цей шлях не слід уявляти спрощено, лінійно, одновимірною». Йдеться про створення нелінійних, багатовимірних моделей особистості, системних за принципом ієрархічної будови. З точки зору як системно-психологічного, так і особистісного підходу ключовим моментом у науковому розумінні особистості є її психологічна структура. У відповідних дослідженнях вже напрацьовані

численні здобутки в цьому напрямі, створені певні передумови для синтезу саме системного уявлення про психологічну структуру особистості. Однак цей процес не можна вважати завершеним, оскільки і зараз ще немає загальноприйнятого варіанту структури особистості, а існуючі варіанти значною мірою повторюють попередні.

Так як провідною діяльністю дорослої людини є праця, то питання взаємозв'язку категорій «праця» і «діяльність» у вирішенні психологічних питань професійного самовизначення та становлення особистості, формування професіонала й суб'єкта діяльності є ключовими. Психологічна інтерпретація категорії праці забезпечує науково обґрунтований підхід до організації продуктивної праці й професійної освіти, професійної орієнтації та консультації, практики трудового навчання і виховання, професійного становлення особистості.

Предмет психології при вивченні трудової діяльності, В. Д. Шадріков визначив як вивчення психічних процесів і психологічних чинників, які спонукають, програмують та регулюють трудову активність особистості, а також властивості особистості, через які ця активність реалізується [67; с. 34]. При цьому провідного значення, на відміну від аналітичного вивчення психічних функцій і процесів, набуває дослідження взаємодії окремих психічних компонентів у контексті професійної діяльності. При цьому основним завданням психології праці стає психологічний аналіз професійної діяльності. Саме психологічний аналіз діяльності лежить в основі дослідження всіх проблем, пов'язаних з тими, хто працює, їх умовами праці, устаткуванням.

Проте, у часи нестабільності світу професій, зміст яких постійно змінюється, так саме як змінюються засоби і умови праці.

У зв'язку з цим особливої актуальності набувають головні питання психології праці, які, за Є. О. Клімовим [22], передбачають аналіз:

- ✓ галузей докладання фізичних і духовних зусиль людини, їх класифікація;
- ✓ знярядійного оснащення діяльності і її операціонального складу;

- ✓ об'єктивних і суб'єктивних умов праці;
- ✓ предмета праці;
- ✓ розвитку людини як суб'єкта праці;
- ✓ розвитку психології праці як науки, навчальної дисципліни і професії.
- ✓ суб'єкта праці як складної єдності мотиваційних, когнітивних та операціональних складових;
- ✓ цілей праці, що об'єктивно задаються і суб'єктивно представляються, а також задумів.

Підсумовуючи, можемо констатувати, що формуючись й існуючи в діяльності, особистість професіонала як складне динамічне утворення є головною рушійною силою, що регулює, контролює, оцінює і перетворює діяльність і, водночас, саму себе. При цьому особистість досягає професійної компетентності тільки при адекватній мотивації та визначеній професійній спрямованості, продуктивній діяльності та змістовному спілкуванні.

Професійно значущі властивості особистості формуються в діяльності, а здійснення самої діяльності залежить від індивідуальних властивостей людини. Досягнення соціально необхідних результатів у професійній діяльності можливе різними людьми, що мають суттєві індивідуальні відмінності й користуються психологічно різними прийомами роботи, а брак у розвитку певних якостей особистості може бути компенсований за рахунок інших якостей, набуття індивідуального стилю діяльності.

На нашу думку, активні методи навчання, зокрема тренінгові технології сприяють становленню особистості компетентного професіонала та трансформації задатків і здібностей особистості у здатність свідомо застосовувати отримані знання та уміння у практичній діяльності, вдосконалювати психічні якості та властивості. У свою чергу, особистість, будучи суб'єктом діяльності, може її вдосконалювати, збагачуючи новими цілями та цінностями, інноваційними ідеями та ефективними методами, забарвлюючи її унікальними властивостями своєї індивідуальності.

2. Індивідуальність викладача і його «акме».

Коли ми намагаємося зрозуміти такі характеристики «акме» людини, як її змістовна своєрідність, діапазон проявів, розмір, час досягнення, тривалість, нарешті як особливість стану індивідуального, особистого і суб'єктивно-діяльнісного «акме», нам не обійтися без простежування зв'язків цих характеристик з індивідуальністю людини, аналізованою як у цілому, так і з урахуванням складових її елементів [11; 5; 14; 26; 42]. Б. Г. Ананьєв, узагальнюючи різноманітні підходи до трактування індивідуальності у природних, суспільних і гуманітарних науках, наполегливо підкреслював, що індивідуальність – це єдина у своєму роді інтеграція природних і соціальних характеристик, що виявляються у кожній окремій й цілком конкретній людині. І найбільш значущі ознаки людської індивідуальності, на його думку, – це цілісність, відособленість, автономність, неповторність, наявність у людини внутрішнього «Я», творчість [3].

Особливості, властиві конкретній людині як найскладнішого організму (індивід за термінологією Б. Г. Ананьєва) і, зокрема, її нервовій системі, певні властивості її вищої нервової діяльності виявляються й у загальних, і у спеціальних, і в парціальних типах вищої нервової діяльності, а також у міжпівкульній взаємодії, завжди нерозривно сполучені з цілком визначеною для цієї людини картиною її особистісних проявів, а також у тих якостях, у яких вона заявляє себе як суб'єкт діяльності.

Приведене положення прекрасно конкретизується у циклі експериментальних робіт, виконаних під керівництвом Б. М. Теплова, В. С. Мерліна, М. Д. Небиліцина, які, розширюючи й поглиблюючи психофізіологічний підхід до вивчення здібностей кожної людини, котрі виявляються у неї при взаємодії з дійсністю, простежують комплекс властивостей, від яких залежить індивідуальність людини. При оціненні індивідуальних розходжень ці роботи об'єктивують і динамічний «рельєф» особистості – сукупність характеристик, що визначають динамічний тип поведінки людини – її темперамент. Ця цілісність, яку несе у собі

індивідуальність, постійно презентується також у типових для конкретної людини взаємозв'язках і взаємовпливах її інтелекту, почуттів і волі, темпераменту, характеру та здібностей.

Коли ми намагаємося більш наполегливо шукати якісні характеристики індивідуальності, то не можемо не зауважити, що людина, яка нею володіє, є відносно відособленою від інших людей, від спільностей, членом яких вона є. Вона необов'язково може нести у собі риси інтравертованості, а більше бути екстравертом, і зовсім необов'язково бути егоїстом і егоцентристом, а, навпаки, набагато сильніше виявляти себе як альтруїст або як колективіст, і тим самим який ступінь від'єднання її від оточення завжди буде у наявності.

Людина, і навіть якщо вона є «носієм» яскравої індивідуальності, звичайно, включена у дійсність і, звісно ж, її часткою пов'язаною з нею множиною залежностей, але разом з тим вона неодмінно має якість автономності стосовно дійсності. Яку б психічно нормальну людину ми не взяли, вона не глина, не віск, на яких один до одного відбиваються з усіма їхніми особливостями зовнішні впливи, і тут ніколи не буває простого ланцюжка «стимул – реакція». Кожна людина переломлює будь-який зовнішній вплив через накопичений нею, певним чином усвідомлений і так чи інакше упорядкований досвід і дуже селективно, з урахуванням суб'єктивної значущості для неї цього впливу, на нього реагує, в одних випадках удаючись до стереотипних форм відповіді, в інших - часом проявляючи незвичайну творчість.

Тому чим яскравіша індивідуальність викладача, тим більш характерними лише для нього і ні для кого іншого є вчинки його як особистості, як суб'єкта педагогічної діяльності. Виникає питання: висвітлення сутнісних особливостей якого механізму може допомогти нам зрозуміти тільки що зазначену закономірність? Справа у тому, що свідомість і самосвідомість викладача, у яких завжди тісно переплітаються відбиток ним об'єктивної дійсності і ставлення до неї, одночасно є і внутрішнім світом цього викладача. У цьому відносно відособленому від навколишнього і суб'єктивному за формою внутрішньому світі її «власника» постійно йдуть процеси формування і

перетворення ціннісних орієнтацій, створюються й перебудовуються образи і поняття, у яких запам'ятовуються у нього навколишня природа, суспільство, інші люди і він сам з усіма неоднозначними взаємозв'язками між ними, змінюються одні претензії та з'являються інші тощо.

Б. Г. Ананьєв, маючи на увазі складні й часом дуже суперечливі процеси, які у нерозривному переплетенні один з одним відбуваються у внутрішньому світі людини, не переставав підкреслювати, що цей «світ» постійно працює і міра фундаментальності, глибини і напруженості цієї його роботи (переосмислення досвіду під впливом інформації, яке більш-менш глибоко зачіпає емоційну сферу, народження нових власних позицій, корекція переконань, будівництва напрямків самовизначення і знаходження способів утілення їх у вчинки і справи, не тривіальний, болісно важкий пошук творчого вирішення професійних проблем і т. п.) є показником духовного багатства індивідуальності людини. Це має пряме відношення до розуміння найважливішого питання про причини, які впливають на особливості «акме» людини, роблять її єдиною у своєму роді й справді неповторною.

Особливість великого соціуму, в якому проходить свій життєвий шлях викладач, неминуче накладає свій відбиток на її розвиток як індивіда, як особистості і як суб'єкта діяльності. І настільки ж сильно відображається на ній соціальне мікросередовище, що завжди акумулює по-своєму і відображає впливи, які йдуть до неї, а через неї і до кожної людини з великого соціуму. Саме тому лише той викладач стає носієм справжньої індивідуальності, який після «переплавлення» у власному внутрішньому світі усього відображеного ним із зовні, стає спроможним тільки йому властивим способом виражати свою єдину у своєму роді сутність, співпрацюючи разом з іншими в пізнанні, спілкуванні та, звичайно, у праці [9]. Водночас, вникаючи в зміст цього останнього твердження і пам'ятаючи, що будь-якій індивідуальності властиві такі характеристики, як цілісність, особливість, автономність, неповторність, своєрідність «Я», більше або менше творчість, треба постійно віддавати собі звіт у тому, що ступінь виразності цих характеристик і специфічність кожної з

них буде розвиватися.

Об'єднуючим початком усіх характеристик в індивідуальності є той сенс життя, реалізації якого, підпорядковані вчинки і діяння людини. Які цінності проєктуються у цьому «смислі» - це сильніше позначається на тому, де, у чому і наскільки яскраво й тривало людина виявляє своє індивідуальне неповторне «Я», де, у чому і наскільки цілеспрямовано та наполегливо вона здатна не йти від формального виконання надв'язуваних їй ролей, а, залишаючись самою собою, через неминуче подолання різних труднощів, усе певніше наближатися до результатів, сутність яких у більшій мірі відповідала б сенсу життя. І оскільки в одних людей цей сенс життя виражається у збільшенні духовного і загального культурного багатства, накопиченого людством, у других - у процвітанні тієї невеличкої сфери, членами якої вони є, у третіх - у неодмінному утвердженні себе над іншими людьми, у четвертих - у користолюбстві і т.д., то, природно, ця розбіжність основної домінанти в спрямованості кожної з них обов'язково позначається на ступені вираження в їх індивідуальності визначеного набору якостей, їхньої структури і значущості. Водночас, оскільки феномен «індивідуальності» завжди у своєму роді єдиний, то люди, навіть схожі один на одного своїм розумінням сенсу життя, усе рівно в тих самих соціальних ситуаціях поведуться по-різному і реальні результати їхньої діяльності, наприклад навіть при вирішенні однакових професійних завдань, у кожному випадку обов'язково несуть відбиток індивідуальності, конкретний малюнок якої не можна пояснити, якщо не брати до уваги природні особливості викладача.

Розкриваючи сутність індивідуальності викладача й аналізуючи окремо, у взаємодії один з одним її компоненти, потрібно вміти бачити, що вона (як і усе у світі) схильна до змін. Залежно від макро- і мікросоціальних ситуацій, у які потрапляє викладач, і від того, як їхній зміст і форма накладаються на характер її потреб, відбувається перебудова в структурі його індивідуальності. Але знову ж масштаби цих змін і напрямків їхньої трансформації, що означають подальший розвиток індивідуальності або, навпаки, її регрес, обумовлені

ступенем одержимості викладача, іншими словами, моральним імперативом і мірою зараженості її на невгамовну і дійсну творчість у сфері професійної праці. Приклади життя Сергія Радонежського, зодчого В. І. Баженова, композитора Людвіга ван Бетховена, художника і скульптора Мікеланджело Буонарроті, вченого І. П. Павлова, українського кобзаря Т. Г. Шевченка, Б. Патона і багатьох інших, висока моральність і відданість основній справі життя яких визначали їхнє буття, дуже яскраво висвітлюють не формальну, а діалектично складну логіку становлення в кожному випадку цілком неординарної особистості.

Викладач як особистість являє собою «ансамбль» відношень, найбільш стійкі з яких утворюють її характер, і одночасно вона виступає завжди суб'єктом діяльності, у якій виявляються і формуються її здібності. Якими є її зв'язки із дійсністю і наскільки вони змістовно багаті, які особливості несуть у собі види діяльності, в які утягується людина, й у якій ролі та наскільки активно вона у них бере участь - від цього безпосередньо залежать глибина і діапазон змін у її внутрішньому світі і, як їх наслідок, поява виду праці, який раніше не мав місця, тобто розвиток її індивідуальності досягає нового рівня. Йде ніби постійний процес формування власної ж індивідуальності, власного «Я». Це «Я» змушує викладача бути постійно вимогливою до себе у своїх взаємовідносинах із соціумом, а також у головному для неї виді діяльності, критично оцінювати досягнуте, ставити перед собою новаторські й усе складніші завдання і, зрештою, домагатися максимального наближення до заданого результату. Останнє фактично означає не тільки розвиток у співробітника стійкої тенденції до високоморальної поведінки і настільки ж стійкого позитивного фахового ставлення до обраної сфери правоохоронної діяльності, але і створення найважливішої суб'єктивної передумови для виходу на щабель «акме». Досягаючи «акме» він робить свій одночасно і неповторний, і значущий внесок у загальнолюдські цінності життя і культури. Тому, щоб кожен співробітник, проходячи свій шлях, відбувся не як формальний виконавець соціальних ролей громадянина, трудівника, чоловіка, батька, а як

самобуття, корисна суспільству, що справді самоактуалізується у всіх відношеннях особистість і як єдиний у своєму роді спеціаліст-майстер, для цього необхідно забезпечення об'єктивних умов для розвитку його індивідуальності і, зрозуміло, саме цей розвиток.

Але, зважаючи на велику роль об'єктивних умов у формуванні унікальної індивідуальності, необхідно зазначити що вирішальна роль у її становленні належить самому викладачеві, особливо коли він вступає в етап своєї зрілості. «Перша половина життя, – зазначав К. Г. Юнг, - це досягнення: навчання, пошук роботи, одруження. Зате у другій половині життя настає час, коли можна розвинути і власне внутрішнє неповторне «Я» [54, С.121]. А М. Бугер висловлювався про індивідуальність і про відповідальність самої людини за її зміст таким чином: «Кожна особистість, породжена в цьому світі, являє собою щось особливе, ніколи не існуюче колись, нове, оригінальне, унікальне. Кожний зобов'язаний увесь час розуміти, що ніколи колись на світі не жив ніхто, подібний йому, і тому кожний покликаний здійснити свою особливу місію у цьому світі ...» [53, С.78]. А здійснити свою місію - це означає для викладача перебувати на найбільш високому з можливих для нього рівнях, живучи, роблячи, творячи у цілком конкретних історичних умовах місця і часу лише одному йому властивим чином [31; 47; 48; 52].

3. Динаміка основних характеристик викладача у різноманітних періодах його зрілості

Останні десятиліття характеризуються становленням системи людинознавства як в українській науці, так і зарубіжній. Вивчення суб'єкта праці, пізнання і спілкування потребує об'єднання настільки широкого діапазону характеристик людини як індивіда, особистості, що з новою гостротою постало питання про їхню систематизацію. З цією метою важливо розглянути деякі дані про принципи поділу онтогенезу на тимчасові відрізки. Л. С. Виготський як критерії виділення вікових періодів пропонує виникнення новоутворень у процесі розвитку, розуміючи під ними ті психічні та соціальні

зміни, що на даному етапі виникають уперше, тобто мається на увазі поява нової якості, проте обмеженої тільки психічним і соціальним рівнями. На нашу думку, критерієм варто вважати зміну способу взаємодії організму з відповідними умовами середовища. При цьому зміна умов середовища (у широкому значенні слова - соціального та біологічного) тягне за собою перетворення діяльності різноманітних систем організму, що забезпечує його адаптацію до суттєво нових умов середовища, із якими організм раніше не взаємодіяв, тобто і тут мова йде про якісні перебудови.

Досвід багаторічного колективного комплексного дослідження багаторівневої організації людини, що включає інтелектуальний розвиток, загальну реактивність і нейродинаміку, психомоторику і перцептивні процеси, мотивацію і характер, проведеного під керівництвом Б. Г. Ананьєва на віковому діапазоні від 18 до 35 років, свідчить про суперечливість і нерівномірність розвитку функцій у кожному з періодів дорослості. Накопичені у науці дані говорять про те, що не усі функції мають стрибкоподібний характер змін, тому порушення безперервності при переході від однієї стадії до іншої може полягати в тому, що відбувається перетинання з граничними значеннями функції, що рівносильно її якісній зміні. Це можна бачити на прикладі динаміки окисних процесів у лімфоцитах крові, котрі, починаючи з 20-літнього віку людини, посилювалися, сягаючи максимуму в 40-49 років, потім знижувалися (50-59 років), сягаючи рівня, що відзначається у 20-літніх, а потім йде прогресуюче зниження інтенсивності окисних процесів. Життєва ємність легень такого граничного значення сягає в людини теж у віці 50 років, сила м'язів кисті - у віці 45-50 років.

Періодизація онтогенезу утруднюється складністю самого процесу розвитку, його нерівномірністю (що виявляється у різному темпі розвитку дозрівання функцій, і у різні фази онтогенезу), а також гетерохронністю, різночасністю і дозрівання, і розвитку. Б. Г. Ананьєв підкреслює, що зрілість людини як індивіда (розумова) і праці (працездатність) у часі не збігаються. Це доведено і сучасними даними на прикладі розвитку опорно-рухового апарату,

серцево-судинної системи, ендокринного статусу і нервової системи, а також на прикладі просторово-розпізнавальних функцій, функції уваги, пам'яті, мислення, психомоторних функцій, реактивності організму. Фазне протікання цілісного життєвого циклу людини є послідовною зміною моментів становлення, еволюції та інволюції.

Більшість авторів виокремлює три основних стадії онтогенезу. У В.В.Бунака це прогресивна, стабільна, регресивна, із межами 20-21 рік і в 40-55 років. У більш детальній класифікації І. А. Аршавського можна виділити перший етап постнатального онтогенезу, що триває від народження до 20-21 року, другий період стаціонарного стану (від 21 до 60 років) і третій період - після 60 років. А. В. Нагорний, В. М. Нікітін, приймаючи за вихідну характеристику ріст тіла, виокремлює 3 основних періоди, перший період - прогресивного росту. Він характеризується збільшенням довжини тіла, наростанням росту й об'ємів, що посилюється диференціюванням - до 20 років життя людини. Другий період - стабільного росту. Він характеризується припиненням росту і збільшенням маси, завершенням диференціювання віку (до 60 років). Третій період - регресивного росту: поступова інволюція, довжина і маса тіла зменшується - після 60 років життя. Межу між першою і другою стадіями, виходячи з думки більшості авторів, виділяють як 19-21 рік. Простежимо динаміку розвитку основних характеристик на цьому початковому періоді зрілості. (Тут і далі використані середньостатистичні характеристики, описані в літературі для відповідних вікових груп). Аналізований віковий відрізок характеризується завершенням головної фази біологічного розвитку, уповільненням росту: константа росту знижується з 1,553 до 0,619 із 19 до 23 років, а потім ріст припиняється. Закінчується формування скелета, відбувається синостозування потилично-основного синхродрозу, що є морфологічною ознакою зрілості. Маса тіла починає збільшуватися на фоні росту, що припинився. Інтенсивність основного обміну після 20 років зменшується на 0,12 од. на рік (від року до 20 років зменшувалася на 0,7 од. на рік), має місце стрибок.

Отже, вік 20 років є піком загальносоматичного розвитку. Приріст ваги залоз внутрішньої секреції, що інтенсивно збільшується до 20 років, значно сповільнюється. Гістологічний артеріальний тиск сягає рівня дорослої норми 118-120 мм. рт. стовпа. Пік усіх видів чутливості, за даними П. П. Лазарева, спостерігається також у 20 років. Водночас пік психофізіологічних, психічних та інтелектуальних функцій відзначений Б.Г. Ананьєвим і його співробітниками у 19 років, коли є фронтальне підвищення функціонального рівня психомоторних характеристик, уваги, пам'яті, мислення, коли спостерігається також пік динамічності збуджувального і гальмівного процесів. До 21 року відбувається завершення формування основних векторів розвитку вищих емоцій: естетичних, етичних, інтелектуальних і самосвідомості.

Д. Б. Бромлей, описуючи динаміку соціальних характеристик, відзначає у цьому віці появу власної сім'ї, покидання рідного дому, народження першої дитини, освоєння професійних ролей, встановлення кола знайомих, пов'язане з роботою. Таким чином, істотні зміни мають не лише кількісний, але і якісний характер і, що особливо важливо, по багатьох функціях простежується стрибкоподібний характер змін.

Розглянемо динаміку психологічних показників усередині періоду зрілості. Необхідно відзначити дуже малу вивченість цієї стадії людського життя із боку як генетиків, фізіологів і медиків, так і з боку психологів, педагогів. Очевидно, що у силу малої вивченості, у цій стадії виокремлюються лише два періоди. Їхня межа припадає на вік 32-35 років. Які істотні зміни відбуваються у цьому віці? Це вік максимальних досягнень за показниками фізичного розвитку: сили, зросту і ваги, життєвої ємності легень (І. І. Шмальгаузен, В. В. Бунак, В. М. Нікітін, А. В. Нагорний, І. М. Булавкін). На цей період припадають і оптимальні характеристики деяких психофізіологічних і психологічних показників: динамічність гальмування має оптимум у 33 роки: оптимум обсягу і вибірності уваги спостерігається також у 33 роки, оптимум її усталеності - у 34 роки. Один із піків інтелектуального розвитку припадає на вік 35 років (М. Д. Дьоряшина, О. І. Степанова). Пік невербального інтелекту відзначається у людини, коли їй

32-33 роки, після чого починається зниження його рівня. З віковими змінами психологічних і психофізичних функцій, що визначають індивідуальну й особистісну структуру людини, співвідносяться зміни показників, що характеризують людину як суб'єкта діяльності. У процесі зміни основних видів діяльності людини (від найелементарніших загальних форм до складних видів професійної діяльності) формується характер і здібності, загальна обдарованість і працездатність.

Як відомо, нормальна людина – суб'єкт діяльності - володіє певним потенціалом: працездатністю, спеціальними спроможностями, активністю у формі ціннісних орієнтації, мотивів, сформованим певним життєвим і фаховим досвідом. Розглядаючи працездатність людини, Б. Г. Ананьєв звертав увагу на те, що вона є явищем історичним, безпосередньо пов'язаним з розвитком засобів суспільного виробництва. У міру формування трудових функцій людини від енергетичних до технологічних, далі – до керуючих і контрольних виникають нові компоненти працездатності, змінюються взаємозв'язки між ними і сама структура працездатності. Так, професійна діяльність викладача у сучасних умовах являє собою таке сполучення розумової і фізичної праці, при якому саме розумові, тобто пізнавальні, функції управління і регулювання набувають особливого (головного) значення. З психологічної точки зору ці функції різноманітні, тому що вони не обмежуються логічними процесами. До складу розумових функцій повинні бути також включені й різноманітні сенсорні, сенсомоторні, точніше процеси, що є безпосередніми регуляторами дій.

Розглядаючи структуру людини як суб'єкта діяльності, Б. Г. Ананьєв виокремив чотири рівні активності: перший - рівень цілісної діяльності як історично сформованої системи програм, операцій і засобів виробництва матеріальних та духовних цінностей суспільства; другий - рівень окремого акту діяльності; третій - рівень макрорухів, із яких будуються дії; четвертий - рівень мікрорухів, із яких будуються мікрорухи. Перші два рівні є молярними, другі два - молекулярними. Молярні рівні розглядаються Б. Г. Ананьєвим у системі

зв'язків «суб'єкт – особистість». Молекулярні рівні розвиваються відповідно до природних властивостей людини і можуть бути зрозумілі в системі зв'язків «суб'єкт – індивід». Мікрорухи, як зазначає Б. Г. Ананьєв, не є найнижчим і загальним рівнем активності. В основі мікрорухів різних типів перебуває спонтанна рухова активність (автоколювання м'язево-рухових, мовно-рухових, судинно-рухових систем із зворотним зв'язком), обумовлена енергетичними процесами організму і перетворювана під впливом інформаційних потоків діяльності. Взаємопереплетіння енергетичних та інформаційних потоків у людській активності становить одну з найважливіших психофізіологічних проблем діяльності.

Виокремлені рівні рухової активності суб'єкта діяльності пояснюють складність процесу розвитку, різночасність і гетерохронність дозрівання і розвитку різних функцій у різні фази онтогенезу. Проблема суб'єкта діяльності як особистості, порушена у працях С. Л. Рубінштейна. Відповідно до цього розуміння природно, що формування суб'єкта діяльності й діяльності особистості не припиняється доти, поки ця діяльність відбувається. Поняття суб'єкта діяльності й особистості настільки переплетені, що часто ототожнюються і забувається, що основною характеристикою суб'єкта діяльності є його продуктивність.

60 років тому під керівництвом Б. Г. Ананьєва було організовано комплексне дослідження людини періоду «акме». Отримані унікальні дані з психофізіологічного і соціального розвитку дорослих у віці від 17 до 60 років, які зламали поняття «мертвого плато» періоду дорослості й показали, що на всіх етапах цього періоду виокремлюються чутливі і критичні періоди психофізіологічного розвитку, зрілість різноманітна і суперечлива. Ці дані, співвіднесені з даними соціологів, свідчать, наскільки важливо створення справді наукової теорії з керування потенціалом дорослої людини.

Науково-технічна революція і виникнення нових професій потребує не лише орієнтації і переорієнтування, але і донавчання і перенавчання дорослих безпосередньо у процесі їхньої трудової діяльності. Усі ці особливості розвитку

суспільства означають і нові, значно більші, ніж будь-коли в історії людства вимоги до інтелекту дорослої людини, його мобільності і переключуваності. Ці вимоги не обмежуються підсумовуванням, узагальненням і добором інформації, вони містять у собі перетворення концептуальних систем і самого апарату діяльності. У цьому випадку мова йде про інтелектуальні потенціали людини, його готовність до певного ходу індивідуального розвитку, про характеристику психофізіологічних можливостей його навчання, навченості на всіх етапах онтогенезу.

У цьому аспекті становлять інтерес різноманітні дані щодо особливостей інтелектуального розвитку дорослої людини, що збагатили теоретичні уявлення про закономірності такого розвитку. Більшість дослідників наводить відносно ранні терміни появи оптимумів функціонального розвитку і поступове їх зниження з віком. Так, Фульдець і Ровнен, розглядаючи логічну спроможність, вважають, що якщо рівень її розвитку у 20-річних прийняти за 100%, то подальша характеристика буде виглядати: 30 років - 96%, 40 років - 87%, 50 років - 80%, 60 років - 75%.

Слід думати, що оптимуму інтелектуальні функції досягають у юності. Надалі характеристика інтелекту визначається двома чинниками: внутрішніми і зовнішніми. Внутрішнім чинником є обдарованість. У більш обдарованих інтелектуальний прогрес триваліший і інволюція наростає пізніше, ніж у менш обдарованих. Зовнішнім чинником є освіта, що протистоїть старінню і що загальмовує еволюцію. В. Овенс і Л. Шоенфельд на основі ряду досліджень показали, що вербально логічні функції, сягаючи оптимуму в ранній молодості, можуть триматися на досить високому рівні тривалий період, знижуючись до 60 років. Лонгітудним методом простежене різке зростання індексів від 18 до 50 років і встановлене незначне зниження цих індексів у людей, що займаються творчою діяльністю до 60 років. За Д. Векслером, інтенсивний інтелектуальний розвиток можливий з 19 до 30 років. Піки деяких функцій, наприклад, лексичних, сягають оптимуму у 40 років. У комплексних дослідженнях під керівництвом Б. Г. Ананьєва показано, що на всьому діапазоні від 17 до 50

років життя людини існує нерівномірний розвиток вербально-невербальних компонентів інтелекту. Критичними періодами у розвитку інтелекту є періоди 20, 23, 31, 34, 42, 43 роки, сенситивними періодами можна вважати періоди 19, 24, 25, 30, 44, 49 років. Виявилися винятково важливими не лише рівень розвитку інтелекту, але і структура співвідношення вербально-невербальних його компонентів. Ще більше значення має рівень освіти із самого початку комплексного дослідження були виділені 5 груп обстежуваних: що мають неповну середню освіту і припинили навчання, мають неповну середню освіту і відновили навчання після перерви, з безперервною освітою і, що мають вищу освіту. Дані показали, що сам процес навчання є чинником оптимізації інтелектуального потенціалу. В осіб із вищою освітою, що продовжують навчатися, високий рівень інтелекту зберігається на усьому досліджуваному діапазоні. Розглядаючи структуру психофізіологічного розвитку дорослих, Б. Г. Ананьєв підрахував, що стаціонарний стан зустрічається лише у 14% від загальної чисельності досліджуваного періоду. Суперечлива структура розвитку характеризує як найскладніші утворення - інтелект, логічні й мнемонічні функції, так і найелементарніші процеси, включаючи метаболізм і різнорівневі характеристики психомоторики.

Аналіз вікових особливостей виробничої активності свідчить про наявність вікових констант у різноманітних видах праці. Б. Г. Ананьєв при цьому відзначав, що порівняльна довговічність вербальних функцій звичайно характеризує поступальний перебіг психофізичної еволюції дорослої людини. Проте навряд це прогресуюче наростання вербальних функцій відбувається за рахунок інволюції психомоторних функцій. Це настільки ж мало ймовірно, як пояснення раннього старіння психомоторних функцій прогресом мовних функцій.

Проведене вивчення соціально-педагогічних проблем діяльності викладачів, що охопило віковий проміжок від початку і до завершення професійної діяльності, дозволило виокремити декілька етапів вікового і фахового розвитку [6; 45]. Перший етап: від 23 до 30 років - входження в

професію. Він характеризується соціально-фаховою адаптацією. При проходженні його мають місце компенсація відсутніх знань, відпрацювання фахового світогляду, усвідомлення громадянських прав і обов'язків. Цей період пов'язаний також із створенням сім'ї, налагодженням внутрішньосімейних відносин, вирішенням побутових і сімейних проблем. На цьому етапі 39% опитаних викладачів вважають, що їхні старі уявлення про вчительську працю не співпали з практикою. Лише 7% викладачів включилися у діяльність без особливих проблем. 78% вважають себе невідповідними до виховної роботи, 71% – до навчальної. Цей етап характеризується високою емоційною напруженістю спеціаліста, у результаті чого у 9% молодих викладачів відзначаються невротичні розлади.

При описі періоду від 30 до 50 років велика увага приділяється соціально-психологічним особливостям розвитку, відповідно до чого його називають етапом корекції й поділяють на 4 періоди. Нормативна криза 30-33 років обумовлена неузгодженістю між життєвими планами людини і реальною можливістю здійснення задуманого, що веде до перегляду системи цінностей. Стабільний період - 33-40 років характеризується тим, що людина ставить певні цілі і добивається їхньої реалізації. Вона у цей час одержує фахове і суспільне визнання. Період від 40 до 45 років є кризовим для багатьох, тому що тоді людина намагається осмислити і переосмислити життєві цілі, знайти новий значущий для себе зміст в загальнолюдських цінностях. Період від 45 до 50 років розглядається як стабільний. Людина виконує свій фаховий і громадянський обов'язок, розуміє і терпить інших, виявляє співчуття і згоду з іншими людьми.

4. Професіоналізм і креативність як головні властивості «акме» сучасного викладача

Перше, що спадає на думку при слові «професіоналізм», це ознака успішної відповідності людини вимогам професійної діяльності. При цьому було б неправильно виходити з того, що викладач повинен відповідати цим

вимогам. Справа у тому, що виробництво може бути погано задумане і реалізоване, а його вимоги, виражені в умовах праці, традиціях, посадових інструкціях, у реальному образі робочих місць, можуть просто не відповідати реальним можливостям людей, гігієнічним нормам і т.д. Робоче місце навіть цілком, здавалося б, сучасне й обладнане комп'ютерною технікою, може бути спроектоване так, що фахівець відчуватиме під час роботи масу незручностей.

Було б безглуздо ставити завдання найкращої «професійної» адаптації викладача до погано спроектованого робочого місця. Такі варіанти взаємовідповідальності роботи і людини доцільніше розглядати як квазі- або псевдопрофесіоналізм. Казуси псевдопрофесіоналізму (приспосовування людини до нелюдських умов праці, вимог виробництва) не завжди очевидні й не настільки рідкісні, як може здатися. Тому важливе завдання акмеологічно мислячої людини аналітично дивитися на сферу професійної праці і виокремлювати ситуації, коли умови і вимоги роботи не можуть бути виправдані з позицій сучасних досягнень науки і техніки. Отже, хоча взаємна відповідність викладача і вимог праці – це ідеал, до якого ми повинні прагнути, важливо пам'ятати, що не лише викладач повинен відповідати умовам професійної діяльності, але і професійна діяльність повинна відповідати йому. І це, на наш погляд, перше вихідне положення в контексті розроблення поняття професіоналізму.

Друге положення полягає у тому, що не варто зводити ідею професіоналізму лише до уявлення про високий рівень вмілості. Робота професіонала не зводиться до того, що очевидно сторонньому спостерігачу; професіонала треба розглядати як складну систему, що має не тільки зовнішні функції («віддачу»), але й необхідні і, як правило, складні й різноманітні внутрішні, психічні зокрема функції. До цих внутрішніх функцій належать і побудова образу майбутнього результату діяльності, і деяке виношування уявлень про шляхи і способи, варіанти досягнення цього результату, і емоційне налаштування на роботу, і загальне усвідомлення захищеності в суспільстві, впевненості в завтрашньому дні, і задоволеність ситуацією у сім'ї, «вдома», і

багато чого іншого. Нерозуміння, неврахування цієї обставини керівником, «роботодавцем» веде до взаємонепорозумінь і конфлікту в професійній сфері. Виходячи з цього, професіоналізм ми будемо розуміти не як просто якийсь вищий рівень умінь і знань людини у конкретній сфері діяльності, а як системну організацію свідомості, психіки людини, що містить, як мінімум, такі частини, компоненти:

1. Властивості людини як цілого (особистості, суб'єкта діяльності): спрямованість на соціально - орієнтовані мотиви, діяльнісно - орієнтовані мотиви, мотиви, звернені на суміжні предметні галузі; ставлення до зовнішнього світу, людей, діяльності; ставлення до себе, особливості саморегуляції; креативність (творчість), особливості її прояву; інтелектуальні риси індивідуальності; операторні риси індивідуальності; емоційність, її особливості і прояви; особливості усвідомлення близького і більш віддаленого споріднення своєї професії з іншими; уявлення про складні здібності, поєднання особистих якостей, очікуваних у даній спільноті в професіонала (іноді протилежних, здавалося б несумісних); усвідомлення того, які якості ця професія розвиває в людині або яким дає можливість проявитися (і які придушує); уявлення про своє місце у професійній спільноті.

2. Праксис професіонала: загальні, в тому числі й нерозчленовані, і багатозначні характеристики, породжені і ті, що побутують в даній професійній спільноті і невідображені в словнику науки; моторика (рух, координація рухів, статика); уміння, навички, дії, орієнтовані на предметну сферу праці; уміння, навички, дії організаційно-виробничі, комунікативні, соціально - впливові; уміння інформаційно-перетворювальні (виконавчий аспект); уміння, навички, дії саморегуляційні.

3. Гнозис: загальні, у тому числі й нерозчленовані, і багатосміслові характеристики, породжені і ті, що побутують у даній професійній спільноті і не відображені в словнику науки; прийом інформації, увага, професійна специфіка уваги, відчуття і сприйняття; переробка інформації і прийняття рішень – пам'ять, уявлення (включаючи й уявлення уяву), їхня професійна

специфіка; мислення і розуміння як прояв мислення і їх професійна специфіка, складні якості розуму (можливо, ті, що не знайшли відображення у мові науки); уява, прийняття рішень, їхня професійна специфіка; гностичні уміння, навички, дії: різновиди гностичних дій, їхня професійна специфіка (розпізнає, стежить, відбраковує, контролює, знаходить причини несправностей, розбирається в нестандартних ситуаціях та ін.).

4. Інформованість, знання, досвід, культура професіонала: загальні, у тому числі і нероздільні, і багатосмислові характеристики, і ті, що мають місце у даній професійній спільноті і, можливо, не відображені у мові науки; наукові, сфери фахового знання, у яких професіонали вважають за важливим орієнтуватися; фахові (специфічні) знання: про предметну галузь, цілі своєї діяльності і життя, засоби досягнення успіху, умови фахового розвитку.

5. Психодинаміка викладача, психологічні труднощі, навантаження у професійній галузі.

6. Віково-статева приналежність і професія, фізичні якості, зовнішність, здоров'я, протипоказання до педагогічної праці.

Наведений перелік пунктів можна розглядати як програму для орієнтування в особливостях викладача як професіонала.

Сутність і основні параметри високого професіоналізму викладача у контексті різних сфер професійної діяльності.

Робота з людьми передбачає багатостороннє знання про неї як про предмет розгляду і впливу. Тому акмеологи посідають важливе місце серед спеціалістів, що забезпечують сферу роботи з людьми. Але це зобов'язує і знати про своєрідність різнотипних професійних «світів». Професій і спеціальностей - багато тисяч, більше того, світ професій і спеціальностей перемінний, закономірно виникають нові спеціальності і відмирають старі. Крім того, спеціальності дробляться, диференціюються або, навпаки інтегруються. Тому ми скористаємося деякою укрупненою картою світу професій, їхнім групуванням за ознакою предметних систем, з якими мають справи професіонали. Можна виокремити п'ять таких предметних систем: «жива

природа», «техніка і нежива природа», «людина, групи, співтовариства людей», «знаково-символічні системи», «системи художнього відображення й оформлення дійсності». Суто логічно, теоретично «художній образ» може трактуватися як окремий випадок «знака» та ін. Але психологічно і практично доводиться рахуватися з тим, що люди, які працюють із знаками, числами, формулами, таблицями, текстами, і люди, які працюють із музичними, зображувально-художніми, літературно-художніми, театралью драматичними і т. ін. образами, суттєво різні за складом душі.

Таким чином, наведене вище п'ятичленне групування предметних систем (у праці) варто сприймати не як логічне, а як фактичне, що може удосконалюватися. Отже, будемо виокремлювати п'ять типів професій (і, відповідно, професійних типів людей як суб'єктів діяльності і типів професійних спільнот) із такими умовними позначеннями (для стислості): П («людина – природа»), Т («людина – техніка»), Л («людина – людина»), З («людина - знакова система»), Х («людина - художній образ»). Оскільки ці позначення умовні, важливо стежити за їх суто лінгвістичним ореолом і враховувати, що «природа» - це жива природа, тоді як явища неживої природи як предмети праці психологічно близькі до технічних систем; «людина» - це і соціальні системи, групи, і окрема людина; «художній образ» - не обов'язково натяк на академічне мистецтво: сірникова етикетка або фірмова упаковка товару теж цілком відповідально робляться спеціалістами з художнім менталітетом.

Отже, спробуємо вникнути у сутність запропонованих вище типів професій. До більшості з них - Т («людина – техніка»), Л («людина – людина»), З («людина - знакова система») мають безпосередній стосунок викладачі.

Загальна характеристика суб'єкта діяльності у професіях типу «людина - жива природа». Представники професій цього типу вміють робити, створювати, коректувати біотичні (пов'язані з життям у біологічному смислі цього слова) засоби. Мова йде про рослини, тварини, мікроорганізми й умови їх середовища як предмета праці (предмети розпізнання, впливи, проектування і побудови,

зберігання). Вони створюють умови для розмноження і розвитку живих організмів у потрібному людині напрямку, контролюють їхні процеси й управляють ними.

При цьому застосовуються різноманітні технічні засоби, але це підпорядковано логіці біологічних закономірностей. Тому важливі спроможність або вміння помічати найнезначніші зміни в обстановці праці, вміння планомірно спостерігати біологічні об'єкти - чи то рослини, тварини чи культури мікроорганізмів. Важливо не просто бачити, але й угадувати події в якомусь складному біологічному процесі, причому робити це своєчасно, оскільки часто можливі зворотні зміни захворювання, загибель організмів, зниження удою молока, приросту ваги, «нагулу» молодняку; ураження рослин шкідниками тощо.

Професіонал повинен мати не тільки необхідний кругозір із загальних основ і вузько спеціальної галузі рослинництва, тваринництва, мікробіології, та обслуговуючих їх галузей фундаментального знання (біології, хімії). Він має достатньо чітко розрізнити загальнонаукове й оперативне науково-практичне знання, знати специфіку ґрунтів саме у своєму господарстві, знати своє стадо, знати свою пасіку і т.д. Крім того, потрібні знання призначення і можливостей багатьох технічних засобів праці, організації й економії відповідного виробництва (згадані тут види виробництва менше централізовані щодо управління, тому тут краще, ніж будь-де «кожний солдат повинен знати свій маневр»).

Вимоги до виконавчо-рухової активності у різних видах праці представників цього типу професій різноманітні - від навичок малювання (вміти замалювати те, що бачиш під мікроскопом) до керування машинами і їхніми комплексами. У деяких випадках потрібні дбайливі рухи (поводженні із насінням, із новонародженими тваринами), у деяких багаторазово повторювані ручні зусилля (при посадці рослин, зборі врожаю), іноді значні фізичні навантаження. Поряд із спостережливістю стосовно проявів життєдіяльності організмів, важливий гарний колірний зір, образна зорова пам'ять, багата уява

як основа завбачливості у складних ситуаціях роботи з біологічними об'єктами, спроможність своєчасно приймати оптимальні рішення. Якісь особливі вимоги до емоційної сфери важко визначити. Важлива наполегливість у досягненні відтермінованих цілей.

Бережність і акуратність у відношенні до живих об'єктів - неодмінна особиста якість професіонала. Працівники люблять природу, «живе» у різних його проявах. Їх захоплює проникнення у таємниці життя, деяких притягує лабораторна робота, а деяких природна обстановка (ширий ботанік, флорист той, кого тягне у поле, ліс, у експедицію, хай із її побутовою невпорядкованістю тощо).

Нестандартні ситуації - повсякденна стихія у професіях цього типу, а це потребує нестандартного мислення, творчого підходу до вирішення повсякденних завдань. Правда, це не видовищний аспект творчості у праці і часто недооцінюється сторонніми спостерігачами, хоча сам працівник отримує задоволення від зусиль думки, додавання своєї ініціативи і вигадки. Більш очевидна сфера творчості - досвід, не говорячи вже про генну інженерію, що обіцяє творити чудеса. При роботі з живими процесами важливе уміння терпляче чекати, рахуючись із природним їх темпом, установка на швидкодію, що культивується у світі техніки, на темпи. У світі біологічних систем повинна у певних випадках супроводжуватися розумними обмеженнями; зрозуміло, цінне придумування різного роду «прискорювачів росту» і т. п., але це не рятує від оглядки на ряд умов і більш-менш віддалених наслідків відповідних швидкісних досягнень.

Загальна характеристика суб'єкта діяльності в професіях типу «людина - техніка і нежива природа». Представники професій цього типу вміють виробляти, брати участь у виробництві речовинних продуктів праці, видів, форм енергії, створюють (придумують і будують) речовинні засоби діяльності, багато умов і предмети штучного середовища людей, засоби їхнього існування і розвитку. Вони, зокрема, створюють, підтримують у робочому стані машини, механізми, прилади, опрацьовують різноманітні матеріали. Цей тип професій

найчисленніший щодо видимих ефектів діяльності, можливо, найбільший у тому сенсі, що не можна не помітити величезні споруди, машини, транспортні засоби, а також і омертвілі річки, водойми і цілі регіони, де просто не можна жити (той же Чорнобильський регіон). Зовнішньо вражаюча сторона праці у професіях даного типу легко заступає внутрішній стан діяльності, свідомості працюючої людини, а це і є предметом нашого розгляду.

Виконавчо-рухова активність робітника найбільш вражає у професіях ручної праці, які не варто знецінювати. При будь-якому найвищому рівні розвитку техніки їй потрібно буде ремонтувати, збирати, налагоджувати, регулювати, монтувати і демонтувати. Перед тим, як з'явиться мудрий виріб, відштампований із пластмаси, хтось робить за допомогою ручних і механізованих інструментів елементи прес-форми і т.д. Так що не можна собі уявити що виживатиметься ручна праця і поголовно поширюватиметься «кнопкодавство». Енергетичні (силові) навантаження з людини поступово знімаються за рахунок придумування різного роду засобів механізації, але ручне мистецтво як таке, очевидно, цінність вічна, воно завжди відрізняло і відрізняє людину від тварини.

Звернімося до незримої, непомітної для стороннього спостерігача пізнавальної складової у професіях даного типу. Нелегко знайти яку-небудь сприймаючу систему у людини, котра б не знадобилася у тій або іншій професії, тим більш професії співробітника-правоохоронця: в одних випадках потрібно тонке зорове розрізнення властивостей матеріалу або обстановки праці (складальник електронних приладів, ткаля), у других - треба на слух оцінювати роботу устаткування (мастер - діагност сільськогосподарської техніки й ін.), у третіх - запах і смак орієнтують людину у найголовніших обставинах праці (технологія приготування продуктів харчування); тонкі м'язові відчуття і тонке дозування зусиль обумовлюють успіх у багатьох видах складання, налагодження точних приладів; органи рівноваги, про котрі мало хто згадує, відіграють важливу роль при роботі на висоті за обмеженої площі опори (монтажник сталевих і залізобетонних конструкцій у будівництві й ін.).

Існує поширена хибна думка, що деякі види праці є, так би мовити, «сенсомоторними» (людина відчуває щось і у відповідь на це реагує рухом як якийсь «самостріл»). Проте це не так. У будь-якому, здавалося б, найпростішому виді ручної, машинно-ручної або високоавтоматизованої праці обов'язково виникають варіанти ситуацій, що потребують аналізу, зусилля думки, прийняття тих або інших рішень. Потрібно вміти розбиратися у кресленнях і схемах. Добре, якщо людина читає їх, що називається, із листка - швидко розуміє і ціле, і деталі, і суть, і форму.

Важливо ясно подумки уявити не тільки будову і статичний стан механізму, приладу, машини, але і процес робочої взаємодії, рух їх складових. Важливо вміти будувати версії про можливі причини розладів, несправностей і подумки програвати варіанти пошуку, виділяючи найбільш ймовірний. Проектування техніки потребує достатнього розвитку, зокрема, просторової уяви, гарної пам'яті на різні числові параметри. Професіонал повинен мати кругозір у сфері природознавчого знання і, насамперед, з фізики, хімії, математики і суміжних із ними галузей науково-технічного знання. Особливо точні знання потрібні у галузі властивостей предметів праці, умов і засобів їх перетворення, важливо досконально знати будову і функції застосовуваних приладів, машин, інструментів. Доводиться знати багато правил і кількісних показників, що висуваються до режимів роботи техніки, її експлуатації, умов безпечної праці.

Серед вимог до якості виконавчо-рухових проявів потрібно зазначити такі, як точність і швидкість рухів та дій, хороша їхня координація й обдуманість, наявність різноманітних рухових навичок, ручна вправність. Найголовніше у галузі пізнавальних процесів – це підвищені вимоги до уваги, її зосередження, розподілу, переключення; як правило, високі вимоги до зору, лінійного й об'ємного окоміра, слуху, нюху, дотику, м'язової чутливості (зрозуміло, тут позначається відомий егоцентризм здорової людини - виробниче середовище у більшості випадків спроектоване і побудоване так, що орієнтоване на зрячого і чуючого, хоча, як відомо, можна спроектувати, наприклад, пульт управління і

для незрячого оператора і т. п. Проте ці важливі питання ми тут залишаємо осторонь - вони потребують спеціального обговорення).

Високі вимоги до різних форм і видів пам'яті, мислення. Особливо часто потрібно гарне уявне оперування предметами у просторі, розуміння принципів роботи, функціонування машин, механізмів, електричних, електронних «схем», пристроїв. Цінується здатність приймати оптимальні рішення у короткі терміни. Вимагається емоційна витриманість, стійкість у надзвичайних ситуаціях, підвищене почуття (а не просто розуміння) відповідальності, оскільки людина на робочому місці часто має у своєму розпорядженні дуже могутні «технічні джини» - виконавці, тому ціна помилки, безвідповідальності дуже зростає.

Важлива діловитість, спроможність самостійно працювати іноді за обмежених контактів із колегами, акуратність і сумлінність. Працівники люблять техніку, зокрема, за те, що вона несе якесь добро людям - світло, тепло, полегшує життєзабезпечення і т.д. Деякі мають схильність саме до кропіткої ручної роботи, деякі прагнуть до управління «могутньою» технікою, інших захоплює робота у незвичних умовах на висоті, під водою і т.д. Іншим цікаво розбиратися у суворій логіці роботи механізмів машин, а ще інші знаходять задоволення в інтелектуальних зусиллях при розумовому пошуку несправностей обладнання.

Техніка – справа рукотворна. Тут є багато можливостей проявити спритність, інтелектуальну ініціативу, новаторський підхід до справи, винахідницький талант. При роботі з нею потрібна дисциплінованість, гранична зібраність, обережність, рішучість у складних ситуаціях, прагнення до постійного удосконалювання своїх знань, вмінь. Техніка не прощає легковажного поводження із собою: або вона виходить із ладу, або може постраждати і сама людина (це найбільш очевидно, наприклад, при роботі з електричним струмом, роботі на висоті, при керуванні підйомно-транспортними, транспортними засобами, при роботі на металорізальному устаткуванні тощо). У деяких видах праці не знайдуть задоволення люди рухливі, «живі», нетерплячі, які потребують постійного спілкування

(наприклад, у таких копітких роботах фактично поодинці, хоча і «поруч» з іншими, як монтаж електровакуумних приладів, складання електронних приладів, мікросхем і ін.).

Загальна характеристика суб'єкта діяльності у професіях типу «людина – людина», «людина – суспільство».

Представники професій цього типу вміють керувати групами, колективами, співтовариствами людей (надавати деяку упорядкованість суспільним процесам відповідно до поставлених цілей); вчити і виховувати людей того або іншого віку; лікувати, виконувати корисні дії щодо обслуговування різноманітних потреб людей (матеріальних, духовних, соціальних). Виконавчо-руховий бік праці має тут такі особливості: це, насамперед, мовні дії (говоріння теж не обходиться без мовнорухових навичок: говорити професійно треба також вчитися, як вчаться робити сальто або водити зварювальним електродом). Далі це виразні рухи (міміка, пантоміміка) і виразні властивості зовнішності і навіть одягу (скажімо, думають, що екскурсовод більш успішний, якщо він за інших рівних умов елегантний). У деяких професіях аналізованого типу (медичних) висувуються особливі і високі вимоги до точності і координації власне робочих рухів (достатньо пригадати хірургів різних профілів, і коментар стане зайвим). Особливості пізнавальної діяльності представників професії цього типу багато у чому визначаються великою складністю і текучістю, нестандартністю предметів розгляду, впливом пошуку, принциповою нечіткістю меж, що розділяють соціальні явища.

І це поєднує аналізовану професію з професіями типу «людина - художній образ». Дуже важливим є вміння слухати (не перебиваючи) і чути, розуміти сторонню людину, розуміти саме її внутрішній світ, а не міряти її своїм аршином (не приписувати їй те, що нам самим би спало на думку в її становищі). Словом, соціальний інтелект – це особлива і важлива «матерія».

Професіонал у будь-якій області, у тому числі й правоохоронній діяльності, повинен мати чималий кругозір у сфері гуманітарного знання. Дуже до речі тут і життєвий досвід, і засноване на ньому розуміння внутрішнього

стану тих людей, із якими доводиться мати справу. Оскільки соціальні ситуації мінливі і неповторні, співробітнику потрібно чітко виділяти поряд із більш-менш «вічними» знаннями (як загальнокультурними, так і вузькоспеціальними) знання, що відносяться до конкретної обстановки «тут і зараз».

Серед вимог до якості виконавчо-рухових проявів на першому місці вимоги не тільки до письмового, але і до усного мовлення, його чіткості, роздільності, зручного для слухача темпу, зв'язаності і, звичайно, ясності, зрозумілості змісту висловлювань, реплік. Найголовніше у сфері пізнавальних процесів представників цього типу професій, звичайно, не гострота зору або слуху, а своєрідна душознавча спрямованість розуму, спостережливість щодо прояву почуттів, розуму і характеру людини, до її поведінки, вміння або спроможність подумки уявити, змодельовати її внутрішній світ, а не приписати їй свій власний або інший, знайомий з досвіду або газет.

І ще важливий оптимістичний проектувальний підхід до людини, заснований на впевненості, що людина завжди може стати усе кращою і кращою. Технічний стереотип приписування якості, «гатунку» раз і назавжди тут, звичайно, недоречний. Потрібна і дуже важлива здатність співчувати іншій людині (співстраждати і співрадіти). Важлива особливість особистості зводиться до спроможності наново, знову і знову переживати ті події, про які не вперше вже йдеться, і передавати слухачам своє ставлення до них; без цього немислима робота педагога, екскурсовода, організатора музейної та клубної справи. А педагогічні функції припадає виконувати практично будь-якому хорошому, досвідченому спеціалісту.

Важлива спостережливість саме стосовно поведінки, виявів щиросердечної діяльності людини, чуйності, доброзичливості, готовності безкорисливо прийти на допомогу іншому, щирої і діяльної стурбованості долями людей, терпіння і поблажливості до різноманітних нестандартних виявів поведінки, зовнішнього вигляду, образу мислення.

Нестандартні ситуації – нормальна стихія соціуму. Тому будь-яка професія любого, особливо співробітника правоохоронних органів, неминуче

потребує творчого складу розуму, спроможності ясно подавати, моделювати варіанти можливих наслідків дій людей, можливих результатів їхніх конфліктів, протистоянь або, навпаки, об'єднань. Але це і не технічна, і не художня уява, а уява, для якої поки у підручниках немає назви. Назвемо її через брак кращого терміна тропонімічною (від грецьк. «тропос» - поворот, зворот, напрямок). У деяких професіях аналізованого типу сам предмет праці виникає у результаті творчого пошуку (злочини на ґрунті корупції, на відміну, скажімо, від здірств із розбоєм, як правило, хитро замасковані, а на поверхні і навіть за документами усе «шито-крито»). Тому співробітник повинен у результаті творчого аналізу умов, що сприяють виникненню розкрадань (невраховані надлишки сировини, продукції, приписки «липових» автомобільних рейсів) виявити, відшукати сам злочин.

Потрібно постійне удосконалення своїх знань і навичок, прагнення «іти в ногу» із швидкоплинними процесами соціального прямування, розвитку, бути в курсі поточних суспільних подій. У протилежному випадку руйнується порозуміння з навколишніми. Необхідні велика витримка, здатність «не виходити із себе», вміння суворо пов'язувати свою поведінку, звернену до інших людей, із моральними і юридичними нормами, а це не завжди просто. Водночас, часто неможливо чітко розділити свій час на робочий і неробочий - справжній лікар поспішить на виклик до тяжко хворого, навіть якщо цей виклик застане його у гостях або у театрі. Подібне трапляється і з працівниками педагогічного фронту, із керівниками трудових колективів, із співробітниками правоохоронних органів. Потрібне поєднання доброти з принциповою вимогливістю до себе й інших.

Загальна характеристика суб'єкта діяльності в професіях типу «людина-знакова система». Представники професій цього типу вміють добре орієнтуватися, розбиратися в умовних позначеннях, мовних системах (природних і штучних), документах, текстах; вони створюють і переробляють тексти, документи, таблиці, формули, переліки, каталоги яких-небудь об'єктів, креслення, карти. Наприклад, діловод або бухгалтер повинні враховувати

велику кількість документів, стежити за їхнім проходженням (тобто відповідно до прийнятих і звичайно суворих правил), їх берегти і направляти потрібним особам. Інженер служби науково-технічної інформації повинен, наприклад, знайти і переглянути велику кількість публікацій з даної теми, «стиснувши» корисну інформацію, що міститься у них, у достатньо лаконічний огляд, на підставі якого розроблювачі техніки, конструктори могли б вирішити, чи потрібно їм звертатися до деяких із названих публікацій і яких саме. Програміст для ЕОМ, переосмисливши завдання, що надійшло від замовника, породжує систему команд машині, що може призвести до вирішення даного завдання і т.п.

Сучасна цивілізація насичена знаково-символьною інформацією, і є люди, що у цьому добре розбираються. Виконавчо-руховий бік активності людини тут звичайно сильно згорнутий і мало «вражає». Найважливіша ж, найважча складова роботи тут стосується галузі пізнавальної діяльності, гностичних дій. Професіонал орієнтується у науковій картині світу. Пропонується хороше володіння писемною мовою, знання основних іноземних алфавітів. Потрібно знати багато суворих правил їхніх систем. Непогано, якщо людині властиві швидкі й точні, координовані рухи пальців рук (це важливо для роботи на клавішних машинах), гарний, чіткий і красивий почерк.

Працівнику, зайнятому у галузі тих або інших «інформаційних технологій» (питання перетворення, розпізнавання, породження інформації, вираженої у знаках, символах) потрібна вдумливість і систематичність у роботі, хороше зосередження уваги саме на знаковому матеріалі, спроможність сприймати й утримувати у пам'яті словесно-логічну інформацію великих обсягів. Важливі аналітичність і критичність у сприйнятті знакового матеріалу - коректор, наприклад, сприймає на типографському відтиску не тільки кожне слово, але і кожну букву окремо (а раптом у неї слабкий відтиск – «очко стерлося»; тоді треба замінити друкарський елемент). У пам'яті доводиться берегти численні інструкції, правила, положення. Тут мова йде вже не про те, що людина пам'ятає багато нудних для когось «окремоостей». Ні. Потрібно мати на увазі

системно організовані й добре упорядковані у голові блоки («зв'язки», «гештальти») образів пам'яті, це – «про оформлення документів», це – «про правила збереження справ» та ін.). Без хорошої, чіпкої пам'яті на словесно-логічний матеріал робота тут немислима. Потрібна емоційна усталеність і відчуття слова, контексту. Важливі скрупульозність, акуратність, систематичність у роботі, особливо поважливе відношення до прийнятих правил.

Часто і навіть звичайно представники професій даного типу – це аматори книги і читання, безкорисливо схильні до уявних зіставлень фактів, ідей, розшукування чогось поки неясного або невідомого; вирішувачі «кросвордів». Зовнішня ж одноманітність роботи такої людини не тільки не лякає, але навіть і привертає. Особливості творчості (креативності) представників цього типу професій у тому, що спритність, винахідливість, безкорислива інтелектуальна ініціатива, що виявляються у роботі, хоча і не мають ознак видовищності, але присутні і потребуються у роботі постійно. Творчі завдання виникають тоді, коли ситуація нестандартна, унікальна.

Особливості саморегуляції представників цього типу професій полягають у спроможності зосереджено працювати в умовах зовнішніх перешкод, від яких цілком позбутися неможливо; розвитку таких якостей, як здатність контролювати слухність своїх розумових дій, посидючість, наполегливість, терпіння. Важлива також розумова працездатність, оскільки фізичні навантаження тут невеликі.

Загальна характеристика суб'єкта діяльності в професіях типу «людина-художній образ». Представники цього типу професій уміють перетворювати ідею або певний настрій у конкретний, безпосередньо сприйманий цілісний образ, а також оцінювати, аналізувати це втілення. Це може бути гравірування на сталевому валі тканедрукувальної машини, виконане за малюнком художника; це можуть бути відновлені (відреставровані) деталі зображення на полотні стародавнього майстра, що зникнули до нашого часу; це може бути «тисяча перше» виконання фортепіанного концерту П. І. Чайковського або ролі

Хлестакова у «Ревізорі» М. В. Гоголя; це може бути перше і єдине у своєму роді скульптурне вираження ідеї торжества праці, знання.

Щоб позначене вище завдання могло бути вирішене, потрібно багато тонкої, кропіткої роботи і над предметом праці, і над собою. За видимими виконавчо-руховими складовими діяльності професіонала сховані його незримі, але часом складні і різноманітні пізнавальні дії й особисті якості. Творець малюнка бачить і відчуває красоту побудови фігури і фона в їхній єдності. Архітектор уважно ставиться до природного ландшафту, враховує його. Актор аналізує і бере до уваги настрої, «реакцію» глядацької зали. І це, звичайно, далеко не усе, що становить пізнавальну складову діяльності професіонала. Професіонал спирається на народний досвід, культурну спадщину народів. На все це йому потрібний отриманий чималими зусиллями «багаж» дуже різноманітних знань (як наукових, так і суто практичних). Це і всебічне знання предметної галузі (світу фарб, форм, тонкощів організації простору) і світу минулої і сучасної культури, життя суспільства.

Часто необхідні дрібні, точні, добре координовані, іноді швидкі рухи. Працівнику образотворчого мистецтва потрібно розвинуте відчуття кольору, точний просторовий окомір, яскравість уявлень. Натомість музиканту потрібні чіткі слухові уявлення, тонке розрізнення якостей звуків. Актор подумки уявляє собі таку складну систему, як особистість зображуваного героя, щоб не просто ясно пам'ятати, але і почувати, які дії в даній ролі природні («вжитися в образ»), правдоподібні, логічні, а які - ні. Як правило, потрібний нестандартний розум, спроможність, неупереджено бачити події, важливо мислення, не обмежене рамками, шаблонами, що могли бути засвоєні у ході навчання. Потрібно розвинене естетичне почуття, почуття гарного. Важливо не просто розуміти, а безпосередньо почувати красоту і неповторність життєвої події, твору мистецтва; не тільки знати, але і відчувати композиційні принципи у своїй галузі (образотворче мистецтво, скульптура, архітектура, музика, драматичне мистецтво).

Важливий художній такт – поважне ставлення до твору мистецтва. Кращих

представників професій аналізованого типу характеризує свідомою відповідальністю за формування духовного образу споживача художньої продукції. Важливо піклуватися про свій професійний розвиток, не впадати в гординю і вміти підпорядкувати авторські амбіції соціально значущим цілям.

Наполегливість, самодисципліна також важливі ознаки професіоналізму. Часто говорять про явище самовираження художника. Це явище можна віднести до будь-якої особистості, а не лише до творчої. Не варто думати, що самовираження – неодмінна ознака художнього складу психіки. Часто ідею самовираження використовують, щоб прикрити нездатність саморегуляції, володіння собою, а на цій основі протиставити себе іншим, - «відрізнитися». Кожному з певного віку властива потреба відрізнитися від інших. Уся справа у тому, що виділятися можна по-різному потребують великої роботи особи над собою і великої самодисципліни, самокритичності, а інші припускають усього лише розгнуждану істеричну демонстрацію себе людям.

Самовираження у високого професіонала є не ціллю, а неминучим побічним наслідком самобутньої відданості справі й служінню суспільним ідеалам. Почуття подарованої людям краси підтримує вимогливе ставлення майстра до кожної своєї дії. Перечитаємо повість М. В. Гоголя «Портрет» - там вражаюче виражені дуже значні ідеї про всяку художню працю. Особливості творчості (креативності) представників цього типу професій у тому, що вони новатори за своєю суттю; ставляться до того світу, в якому живуть, як перетворювачі: намагаються не зберегти і не просто примножити гарне, а змінити. Особливо цінується неповторне, єдине у своєму роді, унікальне, нестандартне.

Широкі обрії творчості розступаються перед людиною лише тоді, коли вона, під час тяжкими трудів досконало опанувала навичками і прийомами кропіткої праці (скажімо, музикант-виконавець може бути оригінальним, якщо він переборює суто технічні труднощі виконання численними вправами, коли йому не треба думати, чи «потрапить» його палець у складному пасажі на потрібну клавішу або позицію на грифі інструмента). Особливості

саморегуляції представників цього типу професій у тому, що треба вміти підкоряти авторські амбіції загальним цілям. При усій творчості потрібна виконавча чіткість і самодисципліна (не можеш зробити дуже добре, зроби як зможеш, але в термін і т. п.). Посидючість, терпіння, здатність до багатократних халеп - важливі чесноти творчого робітника. До труднощів професій цього типу нерідко відносяться тривалі статичні навантаження окремих груп м'язів, високі вимоги до органів відчуттів і опорно-рухового апарату, немалі нервові навантаження.

У зв'язку з фактом типологічних розходжень професій і професіоналів, важливо ввести одну акмеологічну «заповідь». Суть її така: слід рівно, поважно ставитись до різних, різнотипних професій і професіоналів, не намагаючись побудувати тут лінійну ціннісну ієрархію. Професіоналізм робітника вище за ознакою унікального (часто такого, що важко вербалізується) практичного досвіду (тому ці спеціалісти не завжди спритно говорять). Професіоналізм викладача теорії - вище за витончену вербалізованість матеріалу (але той же викладач не обов'язково зробить практично «сальто мортале», і це нормально).

Перше і головне, чим відрізняються один від одного різнотипні професіонали і фахові спільності – це те, що вони мислено живуть у різних світах. Так, наприклад, астроном і архітектор-містобудівник можуть вживати, здавалося б, загальнозрозуміле однакове слово про світ, але виходить, що, наприклад, архітектор, говорячи про «космос», має на увазі не всесвіт, із його зірково-планетарною «начинкою», а точку високо над землею, із якої він подумки розглядає проєктований об'єкт (подивимося з космосу). І добре, якби справа обмежувалася такого роду курйозами. Реально ж властива суб'єкту система бачення світу, обумовлена його фаховою приналежністю, часто ним не усвідомлюється і просто ототожнюється із самим світом, звідси порозуміння, конфлікти, утруднення в освоєнні справи і ділової взаємодії, нервові зриви. Суб'єкт – теж частина світу. Проблема своєрідного бачення професіоналами самих себе і навколишнього (універсума) є у контексті акмеології дуже важливою. Водночас, вона цілком не розроблена.

Вікове становлення викладача відбувається у контексті загальних тенденцій вікового розвитку. Так, кожний віковий етап професійного розвитку відрізняється якісною своєрідністю; «професійний» вік (зрілість людини як професіонала) може не співпадати з хронологічним, а також із психологічним віком; становлення професіонала на віковій шкалі характеризується нерівномірністю його окремих сторін; існує можливість появи криз професійної діяльності у перехідні періоди вікового розвитку (від молодості до зрілості, від зрілості до немолодого віку); з віком посилюються тенденції пластичності, компенсаторності в процесі розвитку професіонала. Кожному викладачеві бажано знати специфіку професійної діяльності й спілкування в окремому «дорослому» віці і ретельно готувати себе до вирішення професійних завдань майбутнього віку. У зрілому віці, як і в інших періодах вікового розвитку, можливі свої специфічні кризи. Кризи зрілості – це пригнічуюча людину невідповідність між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним. Виявами кризи у зрілому віці є втрата почуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, пониження власної оцінки, втома, виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей. Кризу середини життя (40-42 роки) характеризують як час безладної боротьби особистості з собою, зі світом, як роки розчарування, депресій, нездійснених надій, розходжень між рівнем професійної вимогливості і реальним соціальним статусом. Разом з тим у середині життя можливі «кризи зльоту», індивідуалізації, отримання особистістю своєї автономії та самобутності. Труднощі цього етапу не зумовлені фатально віковим періодом життя, а залежать від складної системи соціальних відносин, від індивідуальної долі. Для зрілої людини нормально мати суперечності, важливо лише вчасно їх усвідомити і продуктивно вирішувати. Важливо помітити у собі ще невеликі передвісники кризи, зміни колишніх ставлень, запитів, вимог до навколишнього світу і своєчасно розпочати вихід із ситуації.

Становлення викладача як професіонала завжди несе на собі відбиток

індивідуальності. Кожний із кроків просування до професіоналізму різні керівники проживають по-різному: по-різному пристосовуються до управлінської діяльності, неоднаково виражають себе у ній, у різній мірі прагнуть і готові до професійної майстерності і творчості. Відповідно, відрізняються поєднання професійно важливих якостей (мотиваційних спонук, техніки професійного мислення, видів здібностей), утворюючи неповторні індивідуальні особистісні профілі професійно важливих якостей. Індивідуальність може зростати у мірі підвищення професіоналізму, особливо на етапах творчого освоєння професії. Індивідуалізація професійної діяльності і професійного спілкування може мати характер індивідуальних відмінностей, може виражатися у наявності різних стійких індивідуальних стилів й, нарешті, зростати до індивідуального професійного світогляду, нешаблонного розуміння перспектив розвитку професії керівника, її ролі у суспільстві тощо. Індивідуальні особливості завжди присутні у фахівця, але не завжди усвідомлюються ним. Зріла особистість робить свої індивідуальні особливості предметом усвідомлення, формування, корекції, шліфування і вдосконалення.

Практичне освоєння професії (професійне навчання, підвищення кваліфікації, професійний тренінг), безсумнівно, вимагає цілісного бачення праці у професії у взаємозв'язку її завдань, засобів, результатів та ін. Разом з тим, професійне навчання може: використовувати за завданням (за модулем) підхід, коли поетапно формуються різні види професійної діяльності та спілкування залежно від їх завдань, застосовувати ситуаційний підхід з обробкою різних типів професійних ситуацій, варіантів професійної поведінки при зміні ситуацій професійної діяльності; неодмінно враховувати особистісний підхід з послідовним формуванням необхідних професійно важливих якостей для професії викладача. Продуктивні індивідуалізовані програми професійного навчання з урахуванням індивідуальної траєкторії просування викладача до професіоналізму.

Загалом у становленні викладача як професіонала виявляються з різною мірою вираженості суперечливі (амбівалентні) тенденції:

між саморозвитком і самозбереженням: саморозвиток вимагає інтенсивно вкладати всі сили і прискорювати професійне зростання, а самозбереження диктує необхідність розраховувати сили на всю траєкторію життєвого шляху;

між результатами і процесом педагогічної праці: результативний підхід вимагає залучення всіх і будь-яких засобів; процесуальні критерії звертають увагу підлеглих на необхідність вибіркової й педантичності при виборі коштів, особливо у професіях типу «людина – людина», педагогічної діяльності; мета не завжди виправдовує засоби, мету можна досягати не будь-яким шляхом, вибір засобів корегується професійною етикою. З вище названим явищем пов'язане неспівпадання об'єктивного результату і його психологічної ціни для людини, коли, наприклад, позитивний результат у вигляді високої продуктивності праці супроводжує перевантаженнями для людини або, навпаки, психологічне забезпечення праці низьке і відстає від завдань отримання потрібного результату;

неспівпадання у деяких випадках предметних, соціальних еталонів, норм педагогічної праці з індивідуальними нормами і критеріями. Професія викладача вимагає виконання прийнятих тут правил праці і професійного середовища, іноді жертв, віддачі усіх сил, особистого часу, а внутрішні оцінки людини підказують їй важливість порівняння своїх можливостей із непосильними завданнями. Індивідуальні здібності, вимоги викладача можуть провокувати його або обганяти, випереджати прийняті у педагогічній діяльності норми, або не рахуватися з ними і активно боротися за свої індивідуальні еталони і критерії ефективності педагогічної діяльності;

неузгодженість становлення різних видів компетентності (спеціальної, соціальної, особистісної, індивідуальної). Професійна компетентність (майстерність, знання справи) у конкретного викладача може далеко випереджати соціальну (вміння спілкуватися), особистісну (вміння цілеспрямовано розвивати себе) та ін.;

розбіжності у темпах розвитку в окремих викладачів мотиваційної й операціональної сфер педагогічної діяльності, коли наявність високого

професіоналізму в аспекті володіння новими технологіями не підкріплюється зрілою мотиваційною сферою;

різні роль і ступінь вираженості процесів розвитку та компенсації у різних викладачів, а також в одного, але на різних етапах. Так, відсутність досвіду може компенсуватися життєвими силами, одержимістю намірів, а по мірі старіння згасання життєвих сил, зниження психічних функцій компенсуються пристосувальними прийомами для підтримання і навіть посилення ефективності діяльності;

нерівномірність освоєння окремих дій і цілісної структури педагогічної діяльності, професійно важливих якостей, що виражається у змінюваності показників ефективності, немонотонності їхнього зростання на різних етапах панування педагогічної діяльності, наявності періодів згасання успішності, відносного застою і навіть регресу, а також у нерівномірності розвитку професійно важливих якостей, реалізуючих педагогічну діяльність: спочатку ефективність залежить від професійно важливих якостей та інших властивостей, але по мірі освоєння педагогічної діяльності вона стимулює розвиток педагогічних здібностей, вимагає великих можливостей і більш високих рівнів професійно важливих якостей;

протиставлення у свідомості викладача прагнень до вузької спеціалізації й потреби пізнавати щось про суміжні професії, оволодіти близькими спеціальностями, бути універсалом;

неспівпадання виявів у одного і того ж викладача психічних якостей у професійній і непрофесійній сферах. Наприклад, він може бути імпульсивний, нестриманий у непрофесійній сфері, але у педагогічній діяльності дуже організований, акуратний, витриманий; може генерувати нові ідеї, а у житті мислити стереотипами;

неузгодженість ціннісного ставлення до викладача у педагогічній діяльності і до неї у самого викладача;

протистояння у деяких викладачів справи і життя, коли захоплений професією він не приділяє уваги тому, що поза її межами, обмежує свій

особистісний простір і, як наслідок, відчуває незадоволення.

Неврахування подібних суперечливих тенденцій у розвитку окремого викладача може призвести до професійних криз, збоїв, зупинок у розвитку. Постає завдання допомогти йому збалансувати ці суперечливі тенденції, наприклад пов'язати темпи розвитку мотивів і здібностей, що є у нього й ін. Тому кожному викладачеві надто важливо усвідомлювати суперечності, невідповідності у своєму професійному розвитку, щоб вчасно вирішувати їх.

Таким чином, акмеологічний аналіз професіоналізму в різних сферах праці у загальному контексті життєдіяльності викладача як суб'єкта педагогічної діяльності дозволяє розглядати останню як феномен, зумовлений дією загальних, особливих і одиничних закономірностей. Його професіоналізм, нарівні із загальними ознаками, характерними для будь-якого виду людської праці, має свої особливості, які присутні у всіх його складових - у цілях, завданнях і результатах педагогічної діяльності, в умовах, змісті й технології її здійснення, і передбачає виокремлення мотиваційної й операціональної складових.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології *„Людина. Суб'єкт. Вчинок“*: філософ.- психол. студії / за заг. ред. В.О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 37-51.
2. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта труда. *Человек и общество*. Л.: ЛГУ, 1967. Вып. 2. 249 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 341 с.
4. Анисимов О.Г. Сущность деятельности и субъективность. *Мир психологии*. 2006. № 3. С. 30–40.
5. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 1990. №6. С. 25–34.
6. Барышева Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых. Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 332 с.
7. Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта

- деятельности. *Психологический журнал*. 1994. № 3. С. 17–27.
8. Васильев В.Л. Юридическая психология: учеб. для вузов. М. : Юрид. лит., 1991. 464 с.
 9. Волошенко О.В. Хрипун В.І. Творчість як складова професійної самореалізації педагога. Черкаси: ЧОПОПП. 2009 34 с.
 10. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 320 с.
 11. Высоковский А. Креативность как ресурс [Электронный ресурс] // *Отечественные записки*. 2005. №4(25). URL: <http://www.strana-oz.ru/2005/4/kreativnost-kak-resurs> (дата обращения: 14.08.2015).
 12. Голдберг Л. Межкультурное исследование лексики личностных черт: „Большая Пятерка” факторов в английском и русском языках *Психол. жур.* 1993. № 4. С. 32–40.
 13. Годфруа Дж. Что такое психология : в 2-х т., пер. с франц. М. : Мир, 1992. Т. 2. 269 с.
 14. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. М.: ИП РАН, 1994. 117 с.
 15. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М. : Наука, 1970. 276 с.
 16. Давыдов В.В. Теория Л. С. Выготского и деятельностный подход в психологии. *Вопросы психологии*. 1980. № 7. С. 48–59; 1981; № 1. С. 67–80.
 17. Дружинин В.Н. Способности и жизнедеятельность. *Индивидуализация и способности* : сб. науч. тр. М. : ИП РАН, 1994. С.71-81.
 18. Дусовицкий А.К. Структура личности как предмет психологического исследования. *Психология личности и познав. процессов* : Весн. Харьк. ун-та, 1992. № 366. С. 3–7.
 19. Душков Б.А. Некоторые психологические проблемы системного подхода при анализе деятельности человека. *Психол. журнал*. 1983. Т. 4.

- № 4. С. 23–32.
20. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. М.:Высш. образование. 2003. № 5. С.34–42.
 21. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: монография . К. : МЗУУП, 1993. 384 с.
 22. Климов Е.А. Психология профессионала. М. ; Воронеж : НПО „МОДЕК”, 1996. 348 с.
 23. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. Т. 8, № 4. С. 126–137.
 24. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
 25. Климов Е.А. Профессиональное самоопределение личности. *Интеллект и творчество* : сб. науч. труд. М. : ИП РАН, 1999. С. 239–254.
 26. Кудрявцев В.Т. Творческая природа психики человека. *Вопросы психологии*. 1990. №3. С. 113–120.
 27. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1979. 212 с.
 28. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии . *Вопросы психологии*. 1975. № 2. С. 31–45.
 29. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии. *Вопросы философии*. 1979. № 8. С. 34–47.
 30. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 488 с.
 31. Луговая В.Ф. Креативность как компонент адаптационного потенциала личности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 213 с.
 32. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. К. : НДП, 1990. 240 с.
 33. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній праці: методологія, програми, процедури : навч. посіб. для вищої школи. К. :

- Наук. думка, 1998. 226 с.
34. Максименко С.Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы (основы концепции) *.Жур. практ. психолога.* 1998. № 4. С. 64–80.
 35. Максименко С.Д. Генезис существования личности. К. : Изд-во ООО „КММ”, 2006. 240 с.
 36. Максименко С.Д. Структура особистості. *Практична психологія та соціальна робота.* 2006. № 12. С. 1–11; 2007. №1. С. 1–13.
 37. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. К. : Вища шк., 1987. 224 с.
 38. Мороз Л.І. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ : монографія. К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2005. 236 с.
 39. Мороз Л.І. Принципи організації та проведення тренінгу професійно-психологічного спрямування. *Психологія і суспільство.* 2003. № 3. С.133-140.
 40. Платонов К.К. Структура и развитие личности . М.: Наука, 1986. 256 с.
 41. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. посіб. К.: Ніка-Центр, 2003. 204 с.
 42. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія. К.: Деміур, ІПППО АПН України, 1998. 160с.
 43. Роджерс, К. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии.* 1990. №2. С.41-47.
 44. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд. 4-е. Спб.: Питер, 2000. 680 с.
 45. Рудкевич Л.А., Рыбалко Е.Ф. Возрастная динамика самореализации творческой личности. *Психологические проблемы самореализации личности.* СПб: Изд-во СПбГУ, 2007. 504 с.

46. Санникова О.П. Психологические контуры личности: форма и содержание. *Актуальні проблеми соціальної психології та педагогіки: Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. „Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність”* К.: Либідь, 2006. С.105–115.
47. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Издательский дом «Классика двадцатого века», 2005. 421с.
48. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: *Психологические проблемы самореализации личности.* СПб., 1998. С. 171–175.
49. Хьелл Л. Теории личности. М., 2000. 688 с.
50. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности .М.: Наука, 1982. 224 с.
51. Швалб Ю.М. Поняття суб'єкта учбової діяльності. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка* К.: Либідь, 2006. С.303-315
52. Яланська С.П. Психологія творчості: навчальний посібник. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. 180 с.
53. Buger M. Between Man and Man. N.V. Macmilleen, 1968. P.78.
54. Proto L. Who`s pulling your strings? How do stop being maniulated by your own personalities. Wellingborough. Thorsons, 1989. 144 p.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОСТІ ЯК ПАРАМЕТРУ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА, ЩО ХАРАКТЕРИЗУЄ РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ

О.А. Гульбс, О.В. Кобец, Д.В. Малєєв

1. Розвиток творчості та професійної свідомості особистості викладача у контексті суб'єктно-діяльнісного підходу

У процесі глобальних продуктивних перетворень, євроінтеграційних спрямувань, що відбуваються в українській державі, виняткового значення набуває якісна національна вища освіта, яка має виховувати інноваційну особистість, громадянина України і світу з планетарним мисленням, спроможну до постійного ціннісного професійного зростання, спілкування з іншими культурами, духовного перетворення дійсності.

Переосмислення професійної й духовної місії освітян, які є прикладом української елітарності, носієм культурно-історичної пам'яті етносу, з огляду на те, що під час процесу соціалізації культурні досягнення попередніх поколінь інтерналізуються (переносяться на психічний рівень дитини) [61]. Діяльність викладача актуалізує необхідність модернізації теоретико-методичних засад професійної підготовки та питання професійного самовдосконалення у закладах освіти. Саме від креативності ціннісно-культурного світогляду, готовності й здатності педагога досягати професійних вершин значною мірою залежить формування цілісної особистості, яка буде визначати майбутнє української освіти та стратегію національного розвитку. Професійний розвиток педагога передбачає забезпечення особистісного зростання кожного викладача і студента з урахуванням їхніх потреб, здібностей, індивідуального маршруту професійного шляху; розширення індивідуального простору самовдосконалення [65, с.1].

Сьогодні розробляється нове уявлення про викладача професіонала вищої школи. Він розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і

відповідальний у здійсненні і творчому перетворенні власної діяльності та розумінні творчих педагогічних задач. Рушійною силою цього процесу можуть бути такі внутрішні суперечності, які спрямовують особистість на їх подолання шляхом професійного самовдосконалення. Велику роль при цьому відіграють також творчі характеристики людини, які забезпечують конструктивний, позитивний напрям саморозвитку [60]. Так, на думку С. П. Яланської [56], розкриттю проблеми розвитку творчої особистості майбутніх педагогів сприяють: генетико-моделюючий метод вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається (С. Д. Максименко); теоретична модель творчої особистості (В. О. Моляко); дослідження творчості вчителя у багатовимірній концепції особистості (В. Ф. Моргун); етапи розвитку творчості (В. В. Клименко); аналіз соціально-психологічних чинників розуміння та інтерпретації особистого досвіду (Н. В. Чепелєва); розгляд психологічних аспектів гуманізації освіти (Г. О. Балл) та ін. Крім цього важливе місце у розкритті компетентнісного підходу до навчально-виховного процесу в системі вищої та загальної середньої освіти належить працям, що розглядають: особливості розвитку творчої компетентності викладача вищого навчального закладу (Т. Ф. Волобуєва); становлення і розвиток творчої компетентності майбутнього вчителя (О. В. Тутолмін).

В. О. Сластьонін, вказує на те, що професійний саморозвиток, як основа самовдосконалення, складається з двох компонентів: зовнішніх умов, що створюються певними обставинами, позиціями і внутрішніх здібностей, які передбачають наявність потреби до оновлення, розвитку, самопізнання, розуміння своїх дій, цілей, засобів. Важливою умовою професійно-особистісного зростання вважається система ставлення людини до себе як до професіонала, до своєї праці, до змін у процесі професійної діяльності, до світу загалом. Особливу роль у формуванні цілісної картини професійного простору відіграє професійна свідомість як інструмент адекватного відображення себе у професії та регулятор професійної діяльності та професійного розвитку [47].

Найбільш значущим для професійно-особистісного розвитку при цьому є досвід самовдосконалення, що виявляється у зростанні творчого потенціалу

особистості. Системотвірним фактором професійного зростання і творчої активності людини стає самосвідомість, у центрі якої перебуває її позитивна Я-концепція, що об'єднує в єдину систему уявлення людини про себе саму: «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я – в минулому» та «Я-професійне». Інші елементи самосвідомості забезпечують при цьому регулятивний функціональний зв'язок між ними і взаємодію з інтегрованим «Я-образом» особистості. Отже, проблема формування особистості викладача під час навчання у вищих закладах освіти пов'язана з усвідомлення студентом себе творчим професіоналом.

Самосвідомість, як складне психологічне утворення, є нерозривною єдністю когнітивного, емоційного та регулятивного компонентів. Поведінка людини завжди так чи інакше співвідноситься з її уявленнями про саму себе (образ Я) і про те, якою вона повинна чи хотіла б бути. Вивчення властивостей самосвідомості, адекватності самооцінок, структури і функцій «образу Я» становить не лише теоретичний, але і практичний інтерес у зв'язку з формуванням життєвої позиції особистості і самовдосконалення її в процесі творчої діяльності. Єдиний гідний для людини спосіб життя, спосіб реалізації себе як особистості – це шлях усвідомленого самовдосконалення [15; 17; 35].

Творчість розглядають як продуктивну форму активності й самостійності, як діяльність, на підставі якої внаслідок переосмислення наявного досвіду та здобутих знань створюється щось нове, оригінальне. Результатом творчості стають наукові відкриття, винаходи, художні й літературні твори, різноманітні технології виробництва, що радикально відрізняються від наявних, тощо. Для формування творчої особистості професіонала, необхідно виокремлювати творчу активність особистості як таку, що спрямовується на зміну діючого порядку, на створення нового. Велику роль у цьому процесі відіграє цілепокладання, як особистісна передумова творчості [50].

Так, на думку Шандрок С. К., «творчість – це повноцінна продуктивна діяльність, у результаті якої створюється новий продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, не повторюваністю та/чи неочікуваністю; характеризується значущістю, корисністю, красою, доступністю та гармонійністю; водночас їй притаманне ефективне, зрозуміле і гуманне

розв'язання суперечності чи проблеми і креативні самоактуалізація та самовираження особистості». Такого виду діяльність є найвищою формою активності свідомості особистості, котра уможливорює створення якісно нових, оригінальних, неповторних, культурних, соціально значимих матеріальних і духовних цінностей, а також методів дослідження і перетворення світу через активну взаємодію суб'єкта креативності з об'єктами, тобто творчої особи та її у «предметної діяльності», спрямованої на зміну довкілля. В свою чергу, професійна творчість – це інтегральна особистісна характеристика властивість людини як креативної індивідуальності, здатної до продуктивної творчої діяльності у будь-якій сфері суспільного виробництва. У цьому контексті професійне становлення особистості студента здійснюється у «взаємодоповненні: а) здобутих ним фундаментальних наукових знань, б) сформованих базових професійних компетенцій, в) учинково актуалізованих творчих здібностей і розвиненої особистісної креативності, г) набору освоєних форм, методів, засобів та інструментів майбутньої психологічної діяльності».

Психологічний аспект пізнання означає, що творчість – це, по-перше, складне, «комплексне психодуховне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психофізіологічних передумов; по-друге, вона реалізується через продуктивно-пошукову діяльність людини, котра сприяє розвитку її творчого потенціалу як особистості та індивідуальності, де вирішальну роль у розгортанні креативного екзистенціювання відіграє продуктивне мислення, полідіалогічне спілкування і відповідальні вчинки» [54, с.51-53].

Варто враховувати також, що творчість як специфічний вид діяльності людини, характеризується водночас не лише новизною, а й прогресивністю.

Такий підхід до трактування сутності творчості узгоджується з ідеями гуманістичної педагогіки, з розвитком особистості, культури суспільства. Істинна творчість є гуманною за своєю природою, оскільки її результатом є розвиток та саморозвиток особистості, розвиток культури суспільства [28].

Визначаючи творчість як вид людської діяльності, можна виокремити низку ознак, які характеризують її як цілісний процес:

- наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання;
- соціальна та особиста значущість і прогресивність;
- результат творчості – це внесок до розвитку суспільства та особистості;
- наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;
- наявність суб'єктивних (особистісних якостей – знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей) передумов для творчості;
- новизна та оригінальність процесу або результату.

Викладацька, педагогічна діяльність – процес постійної творчості. Але, на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво), творчість вчителя не має на меті створення соціально оригінальних, нових цінностей, оскільки її продуктом завжди залишається розвиток особистості. Звичайно, педагог, який творчо працює, а тим більше – вчитель-новатор, створює свою педагогічну систему, яка є лише засобом для отримання оптимального за певних умов результату [8].

За умови розвинутих творчих здібностей та творчої компетентності можна говорити про творчу особистість – це завжди креативна індивідуальність, котра під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників набула для актуалізації власного творчого потенціалу потрібних додаткових мотивів, особистісних рис, утворень і спроможностей, які уреальнюють досягнення оригінальних, неповторних, суспільно цінних результатів у процесі реалізації творчопошукової та креативно-професійної діяльності (рис. 1).



Рис. 1. Характеристика творчої особистості викладача

Реалізація творчого потенціалу особистості у професійній площині відбувається завдяки здатності до здійснення вчинку творчості й відтак до взаємодоповнення чотирьох спроможностей у їх логіко-канонічній циклічності:

а) актуалізованого поєднання у професійній діяльності когнітивних і креативних процесів під час постановки і вирішення проблемних завдань;

б) психологічного конструювання вмотивовано креативного поля мислєдіяльного опрацювання розв'язків професійних ситуацій та вибору оптимального з них;

в) нестандартного професійно-діяльного вчинення, спрямованого на відкриття нового способу вирішення проблеми під час виконання завдань фахової діяльності;

г) критичної рефлексії результатів здійсненої продуктивної діяльності, цілеспрямованості і самоактивності у синтетично-вибірковому застосуванні здобутого способу розв'язку проблемного завдання та набутих знань і прийомів творчої роботи задля вирішення нових професійних ситуацій [54, с.51-53].

Основними умовами розвитку творчої компетентності є готовність викладача до творчості, коли діяльність педагога спрямована на пошук способів, що забезпечують максимальну реалізацію пізнавального (освітнього), виховного і розвивального потенціалу; а також рефлексивне ставлення викладача до педагогічної діяльності, завдяки якому педагог успішно планує власну діяльність та керує нею, знаходить оптимальні шляхи розв'язання конфліктних ситуацій, творчо осмислює педагогічні процеси. Необхідними є прагнення до самореалізації, яке зумовлює формування стійких якостей особистості викладача, активної позиції і творчого підходу до вирішення педагогічних задач, та педагогічна активність – як бажання діяти самостійно при виборі оптимальних шляхів досягнення поставленої мети [53, с.74].

Розвиток свідомості та творчих характеристик особистості відбувається від простого споглядання до глибокого пізнання дійсності, і лише потім виникає потреба і можливість її творчого перетворення. Однаковою мірою це твердження стосується як еволюції свідомості, так і діяльності викладача, у процесі якої свідомість еволюціонує. Творчість, як і будь-яка інша характеристика (параметр) особистості або процесу її діяльності, може виявлятися з певною силою, тобто на певному рівні. Для одного рівня творчості характерним є використання вже наявних знань і розширення області їх застосування; на іншому рівні створюється абсолютно новий підхід, який змінює традиційний погляд на об'єкт або область знань.

У сфері особистості творчість викладача розглядається як його самореалізація на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, визначення ним індивідуальних способів власного професійного зростання та побудова програми самовдосконалення [8].

На сьогодні більш зрозумілим стає той факт, що змістова професійна діяльність являє собою результат соціального життя людини, яка й реалізується

у практичній взаємодії з навколишнім світом. Підкреслюючи значимість зв'язку свідомості з соціальним життям людини, В. М. Аллахвердов вважає, «що свідомість людини активно перевіряє гіпотези, ставлячи реальні експерименти й оцінюючи результати цих дій у соціальному середовищі» [2, с. 217].

Діяльність особистості як чинник розвитку становить необхідну ланку в причинно-наслідкових залежностях свідомості від суспільного буття. Поза дією цього чинника неможливо належною мірою зрозуміти складні ефекти дії соціального середовища на людину та її свідомість. Діяльнісно-практичний аспект професійної свідомості виражається у впровадженні пізнавально-смыслових схем у процес конкретної діяльності. Такі психологічні параметри діяльності, як цілеспрямованість, активність, особистісна опосередкованість, творчість характеризують рівень розвитку професійної свідомості. Таким чином, будь-яка професійна сфера вписується у свідомість особистості, роблячи її професійною, специфікуючи її професійну належність до соціального життя [17].

Професійна суб'єктність викладача являє собою інтегральну психічну якість, що заснована на позитивному самовідношенні, рефлексії і визнанні у себе діяльних, активно - перетворюючих можливостей у професійній сфері і досвіді, визначає його тенденцію і здатність до ініціації й регулювання професійної активності відповідно до внутрішніх критеріїв ефективності й доцільності в ситуаціях, що передбачають певну свободу вибору і відповідальність. В управлінській діяльності викладача встановлюються суб'єктивно-психологічні межі його відповідальності за дії й поведінку в конкретних ситуаціях професійної діяльності [40; 51].

Формування професійної свідомості викладачів визначається типологією і специфікою професійно обумовлених завдань. Загальний рівень розвитку професійної свідомості викладача значно впливає на ефективність його діяльності й розрізняється у викладачів залежно від досвіду їхньої діяльності й особистісних характеристик (активність, емоційно-вольова сфера, мотивація досягнення успіху, інтернальність, рефлексивність, інтелект). Розглядаючи різні

підходи вчених до визначення структури свідомості особистості, ми виділили загальні структурні компоненти свідомості (рис. 2).

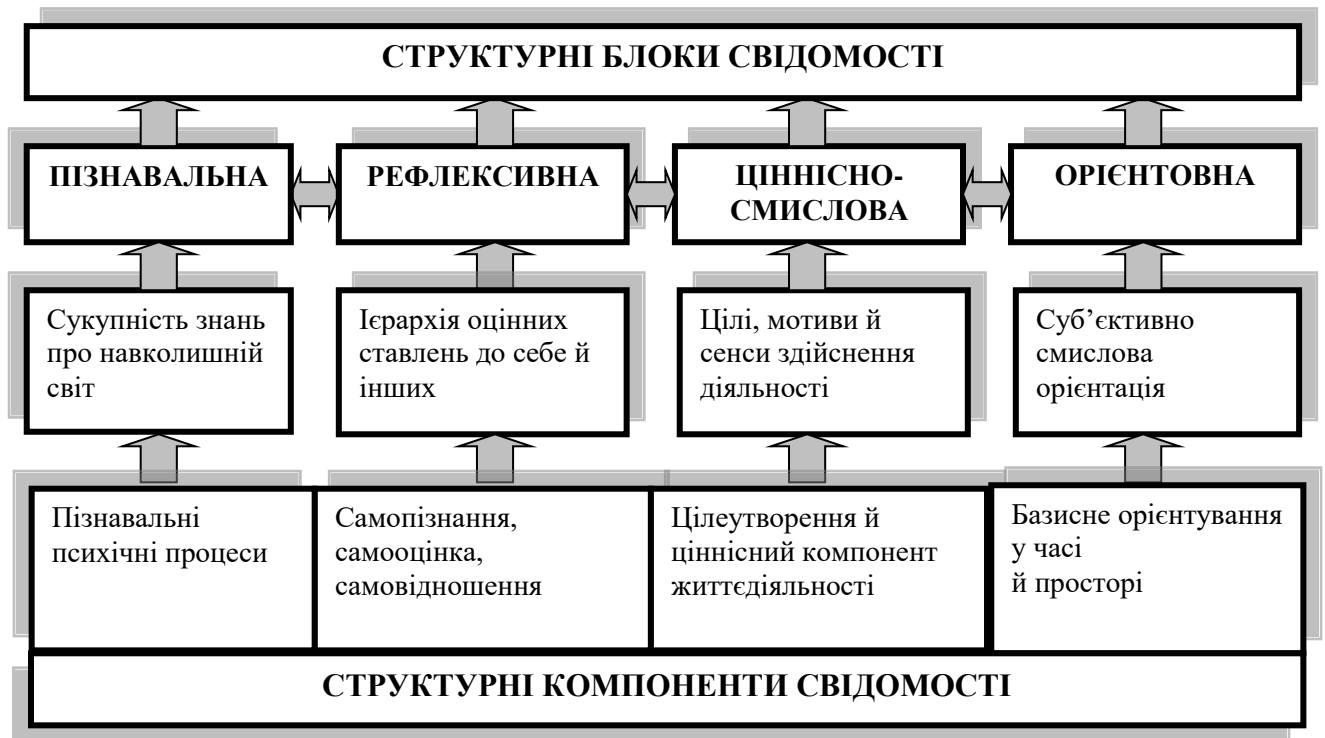


Рис. 2. Теоретична структура свідомості

Розподіл за групами структурних компонентів дуже умовний, тому що в реальних умовах ставлення особистості до оточуючих її людей виявляється у взаємодії всіх компонентів комплексно. Фактично ці компоненти функціонують у свідомості як єдине ціле.

На розвиток професійної свідомості викладача впливає його професійно-особистісний потенціал, який характеризується тенденціями відтворення соціально схвалюваних типових зразків вирішення професійних завдань їх творчим осмисленням, індивідуальним підходом щодо їхнього вирішення, усвідомленням умов професійної діяльності й оптимальної інтеграції внутрішніх і зовнішніх психічних ресурсів в обраних засобах професійних дій.

Наразі відсутня скільки-небудь переконлива концепція (модель) педагогічного професіоналізму, проте посилення дослідного інтересу саме до проблеми професійної педагогічної свідомості цілком виправдане. Воно пов'язане з кардинальною зміною, проривом в уявленнях про суть педагогічної праці (у картині, що існувала раніше, в кращому випадку знаходилося місце

педагогічному мисленню). Ці зміни ми пов'язуємо з подоланням парадигми суб'єкт-об'єктних взаємин у педагогічній діяльності.

На основі зазначеного розвиток і формування професійної свідомості має розглядатися в єдності трьох підстав буття людини, що є цілісною моделлю будь-якого професіоналізму: діяльність, свідомість, спільність. Так, професійна діяльність завжди свідома і спільна (здійснюється в співтоваристві); професійна свідомість — діяльнісна й інтерсуб'єктна (існує й виникає у співтоваристві); професійна спільність обумовлена включеністю суб'єктів у спільну колективно-розподілену діяльність, що ґрунтується на свідомому позиційному самовизначенні кожного учасника взаємодії. Відповідно до цього розрізнення педагог є одночасно суб'єктом і освітнього процесу, і педагогічної діяльності. Як суб'єкт освітнього процесу педагог виступає проектувальником, конструктором, організатором і безпосереднім учасником зустрічі поколінь, носієм певної особистісної, буттєвої позиції, що припускає вільне і свідоме самовизначення в педагогічній практиці, прийняття відповідальності за результати навчання й виховання підростаючого покоління [2].

У психологічній практиці широко використовуються нові технології взаємодії в системі індивідуальність-особистість-соціум (суспільство). Щоб змінити свідомість особистості необхідно міняти або систему, або умови діяльності людини. Лише конкретна діяльність особистості викладача, його творчість, які засновані на принципах креативності та інноваційності, здатні впливати на структуру професійної свідомості.

При вивченні особистості як суб'єкта пізнання необхідно надавати увагу когнітивній структуризації суб'єктом свого досвіду. Усвідомлення власної системи координат, суб'єктивних категорій особистості є однією з ключових ознак суб'єктної методології у вивченні особистості й водночас своєрідним мостом, що сполучає когнітивно-Балорієнтований і екзистенціально-гуманістичний підходи до особистості [3].

Моменти, в яких взаємодіють ціннісно-мотиваційні й когнітивні процеси, є категоризацією. Усе, що сприймається особистістю, знаходить значення, особистісний сенс залежно від того, з яким класом понять або образів суб'єкт

його об'єднує, тобто з якою категорією співвідноситься, не обов'язково на понятійному рівні. З категоризацією пов'язано передбачення результату пізнання, а отже, і його можливі спотворення. Система категорій, якою оперує суб'єкт при сприйнятті й оцінюванні людей, може бути зарахована до когнітивних структур особистості.

Когнітивні структури є загальним поняттям, яке по-різному конкретизувалося в різних теоретико-емпіричних моделях: у вигляді «когнітивних карт», «схем», «фреймів», «прототипів», семантичних структур, імпліцитних теорій особистості, особистісних конструктів. Вітчизняні дослідження з психосемантики інтегрували уявлення про свідомість, образ світу, мову, значення й сенс з методичними прийомами, запропонованими Дж. Келлі [62] і Ч. Осудом [64].

Складність детермінації поведінки не дозволяє сподіватися на виявлення прямих, однозначних зв'язків поведінки з пізнавальними структурами і стратегіями. Такі зв'язки, на наш погляд, містяться в теорії особистісних конструктів Дж. Келлі. Спочатку необхідно з'ясувати специфіку взаємозв'язків деяких ментальних структур і процесів, які можуть суперечити один одному і блокувати теоретично очікувану поведінку або, навпаки, давати синергетичний ефект. Це на сьогодні мало досліджена проблема співвідношення систем суб'єктивної категоризації з тим, що традиційно досліджувалося як особистісні риси, настанови й ціннісні орієнтації.

Професійна свідомість як форма свідомості утворює не взагалі значення, а понятійно-категоріальний апарат тієї сфери знань, яка належить до певної професійної діяльності, вона утворює також професійні смисли, які знаходять своє втілення у професійних мотивах, інтересах, що виявлюються у постановці професійних цілей [17].

Категоріальна структура професійної свідомості викладачів розглядається як універсальне поняття, що утворює «модель світу», завдяки якій особистість сприймає дійсність і будує образ світу, що існує в її свідомості і об'єднує індивідуальні особистісні якості, професійний досвід, рефлексію засобів професійної діяльності, як внутрішніх, у вигляді знань, умінь, навичок так і

зовнішніх, регулюючих стратегію поведінки викладачів. Професійна свідомість викладачів виступає динамічною системою, що розвивається в педагогічному середовищі і змінює уявлення викладачів згідно з досвідом їх педагогічної діяльності. Процес відображення професійно-педагогічної реальності й пізнання професії, усвідомлення себе у професії й розвитку професійних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, реалізує когнітивну сферу професійної свідомості викладачів. Вивчення категоріальної структури професійної свідомості викладачів дозволяє визначити наступні функції категоризації, серед яких виділено підтримку розвитку у викладачів: «Я»-концепції, самовідношення, самооцінки, стильових стратегій поведінки викладача та його цінностей, смислових утворень, рефлексії, що потребує виходу за межі вузькотехнічного розуміння професійної діяльності викладачів вищої школи у сферу їх професійної свідомості. На підставі засвоєння загальнонаукових і моральних категорій формуються професійно важливі категоріальні поняття викладача, що складають основу категоріальної структури його професійної свідомості. Ці категорії знаходяться в постійному розвитку.

Когнітивний напрямок персонології підкреслює вплив інтелектуальних або розумових процесів на поведінку особистості професіонала. В основі когнітивної теорії лежить спосіб, за допомогою якого індивіди сприймають й інтерпретують явища (або людей) у своєму оточенні. Дж. Келлі розробив теорію особистісних конструктів, яка заснована на філософії конструктивного альтернативізму і стверджує, що будь-яка подія в людини відкрита для багаторазової інтеграції. Назвавши свій підхід теорією особистісних конструктів, Дж. Келлі концентрує увагу на психологічних процесах, які дозволяють особистості організувати і зрозуміти події, що відбуваються в її житті [62].

Конструкти (constructs) – це принципи ідентифікації, розрізнення, передбачення й розуміння подій. Вони становлять собою способи бачення одного елемента як відмінного від іншого й подібного до інших, засіб фіксації протилежностей, які розрізняються в подіях. Спочатку конструкти виникають у

формі попереднього обрису гнучкої (loosened) конструкції, що зазнає змін. У результаті творчої роботи (creativity cycle) досягається створення завершеної, фіксованої (tightened) і підтвердженої конструкції. Особи, які завжди використовують фіксовані конструкції, можуть бути успішними і продуктивними, але вони не здатні до творчості. Творчі люди відзначаються здатністю переходити від гнучкості до фіксованості. Вони розпочинають з досить «непридатних» думок, котрі, як правило, не знаходять підтримки або викликають різку критику. Творчість – це процес, за допомогою якого люди звільняють себе від суворих вузьких способів конструювання й відкривають для себе нові реальності в навколишньому світі. Як більшість психологів, Дж. Келлі вважав, що творчість не є привілеєм лише людей мистецтва чи представників інших сфер, які вимагають багатой уяви. Творчістю сповнений розвиток будь-якої людини, яка рухається від одних конструктів до інших. У такому розумінні ефективна професіоналізація можлива за умови, що професія постає для суб'єкта сферою реалізації його найважливіших особистісних цінностей, можливо, навіть смислу життя, а сам процес праці чи здобуття професії переживається як невід'ємний модус суб'єктної життєтворчості, що забезпечує мотиваційне налаштування на професійну діяльність.

У ході набуття професійного досвіду викладачами вищої школи їх категоріальна структура свідомості змінюється. Це проявляється у вигляді зміни фаз уявлень викладачів про образ «викладач-професіонал». Перша фаза - прагматизму, на якій провідними детермінантами свідомості є уявлення про вибір і закріплення свого місця у професійному соціумі на основі наявних професійних навичок, так й індивідуально-особистісних властивостей, що характерно для майбутніх викладачів та викладачів зі стажем роботи до десяти років. Друга фаза - фаза професіоналізації, провідними уявленнями свідомості є уявлення про успішність професійної діяльності, набуття професійного досвіду, що характерно для викладачів зі стажем роботи десять-двадцять років. Третя фаза – фаза концептуалізації, провідними факторами свідомості стають світоглядні, екзистенційні проблеми, вона є характерною для зрілого професіонала, у якого стійке самоставлення й самооцінка, стійка оцінка своїх

взаємин з професійним та соціальним середовищем.

Виділені структури семантичних ознак (конструктів) ставлення викладачів до образу «викладач-професіонал» об'єднані за ознаками конструктів у групи-кластери на основі сумарних матриць викладачів з різним стажем роботи. Перший семантичний кластер відображає структурно-функціональні аспекти професійної діяльності викладачів вищої школи, другий семантичний кластер віддзеркалює ціннісну характеристику особливостей професійної діяльності щодо образу «викладач-професіонал». Аналізуючи сумарні матриці викладачів з різним досвідом роботи, виділено чотири фактори оцінювання образу «викладач-професіонал»: прагматичний (оцінювання виконання професійних функцій); професійно-оцінювальний (оцінювання професійно важливих якостей викладача); загально оцінювальний за ефективністю діяльності (оцінювання індивідуального стилю діяльності); індивідуально-особистісний (оцінювання індивідуально-особистісних якостей викладача). Найбільш значущим для всіх викладачів є оцінювання виконання професійних функцій, а на другому місці є оцінювання наявності у фахівця професійно важливих якостей [4;17].

Звернення до суб'єктного й діяльнісного підходів відповідає потребам сучасної вищої освіти в підготовці викладачів-професіоналів, які вільні й відповідальні у проектуванні і творчому перетворенні власної діяльності. На розвиток професійної свідомості викладача впливає його професійно-особистісний потенціал, який дозволяє вирішувати професійні завдання через їхнє творче осмислення. Усвідомлення професійної свідомості викладачами сприяє формуванню конгруентності особистісного і професійного компонентів творчої діяльності. Наявність проблеми розвитку професійної свідомості викладачів вищої школи, особливості когнітивних компонентів в її структурі доводять, що це питання є наразі недостатньо вивченим.

Щоб змінити особистість, необхідно міняти або систему, або умови її діяльності. Лише конкретна діяльність особистості, її творчість, які засновані на принципах креативності й рефлексивного підходу, здатні моделювати її структуру [52, с. 154].

Суб'єкт конструє буття й виявляється через ставлення до іншого суб'єкта в процесі діяльності, що відкриває й підсилює сутність іншого суб'єкта й призводить до розвитку його самого. Місце й роль суб'єкта, активна, творча діяльність є найважливішою умовою, засобом і формою самовизначення в системі суспільних і конкретних людських стосунків [45].

Т. П. Петрик і О. Р. Дорохов визначають творчість як мислення у його найвищій формі, яке виходить за межі відомого, а також вид діяльності, яка породжує дещо якісно нове. У цьому визначенні найбільш чітко відзначено, що творчість – це, насамперед, мислення [39]. Спираючись на наведені визначення творчості, зробимо спробу визначити цей феномен з урахуванням специфіки педагогічної діяльності викладача вищої школи. Творчість, на наш погляд, це неформалізований процес створення або виявлення суб'єктом нових відомостей або об'єктів духовної чи матеріальної культури, який базується на мисленні, що виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкту, завдання або проблеми та свідомій відмові від усталених уявлень або відомих способів мислення чи виконання дії. Таке розуміння педагогічної творчості дозволяє зробити суттєвий акцент на її суб'єктності, адже вона забарвлена, насамперед, особистісними, суб'єктивними характеристиками педагога-творця [38, с.136]. На думку Н. Яремчук «рушійною силою розвитку педагогічної творчості викладача-професіонала є його суб'єктивна позиція, професійно-смісловий потенціал, педагогічні переконання, система ціннісних орієнтацій, установки, мотиваційна готовність, професійно-педагогічна спрямованість, а також активна та ініціативна індивідуальна діяльність, яка формується на основі власної педагогічної свідомості» [57, с. 244].

2. Психологічні особливості творчої діяльності викладача

Особливості творчої діяльності викладачів виявляються в соціальній діяльності, спрямованій на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури, професійного досвіду й підготовку до виконання певних соціальних потреб суспільства.

Особливо слід звернути увагу на науково-дослідну функцію творчої

діяльності викладача, її реалізація вимагає від викладача наукового підходу до володіння уміннями евристичного пошуку й методами наукового дослідження, у тому числі аналізу власного досвіду й досвіду інших колег. Конструктивний компонент творчої діяльності викладача може бути представлений як внутрішньо взаємопов'язані аналітична, прогностична і проектна функції. Усі компоненти, або функціональні види діяльності виявляються в роботі викладача будь-якої спеціальності.

Однією з найважливіших вимог, які висуває викладачеві професія, є чіткість соціальної і професійної позицій. Позиція викладача – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до світу, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, які висуває і надає йому суспільство, а з іншого – діють внутрішні, особистісні джерела активності – потяги, переживання, мотиви й цілі викладача, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали [17]. У позиції викладача виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки. Соціальна позиція викладача зростає у системі поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій. Творча позиція викладача забезпечує цілісний розвиток здобувача вищої освіти та безпосередньо впливає на творчий потенціал студента, оскільки творчий розвиток особистості можливий лише у взаємодії з творчим розвитком педагога.

З огляду на зазначене, можна дійти висновку, що професіоналом слід вважати викладача, який оволодів нормами професійної діяльності, професійного спілкування і реалізує їх на високому рівні, досягаючи професійної творчості, професійної майстерності, дотримуючись професійної етики, орієнтуючись на професійні ціннісні орієнтації; який розвиває і змінює свою особистість та індивідуальність засобами професії; який прагне й уміє викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності, сприяє підвищенню авторитету і престижу своєї професії в суспільстві, враховує нові запити суспільства до неї. Становлення названих якостей професіонала проходить ряд етапів. Головне – це якісні зміни професіоналізму на окремих етапах, які можна вивчати, формувати і шліфувати у себе і в іншій

людини.

Творча діяльність викладача характеризується певною специфікою її організації в залежності від сфери професійної діяльності фахівця, від середовища, де буде ця діяльність здійснюватися та від особливостей об'єкта педагогічного впливу (рис. 3). Структурними компонентами творчої особистості педагога вищої школи є спрямованість, компетентність, індивідуально-психологічні властивості та здібності.

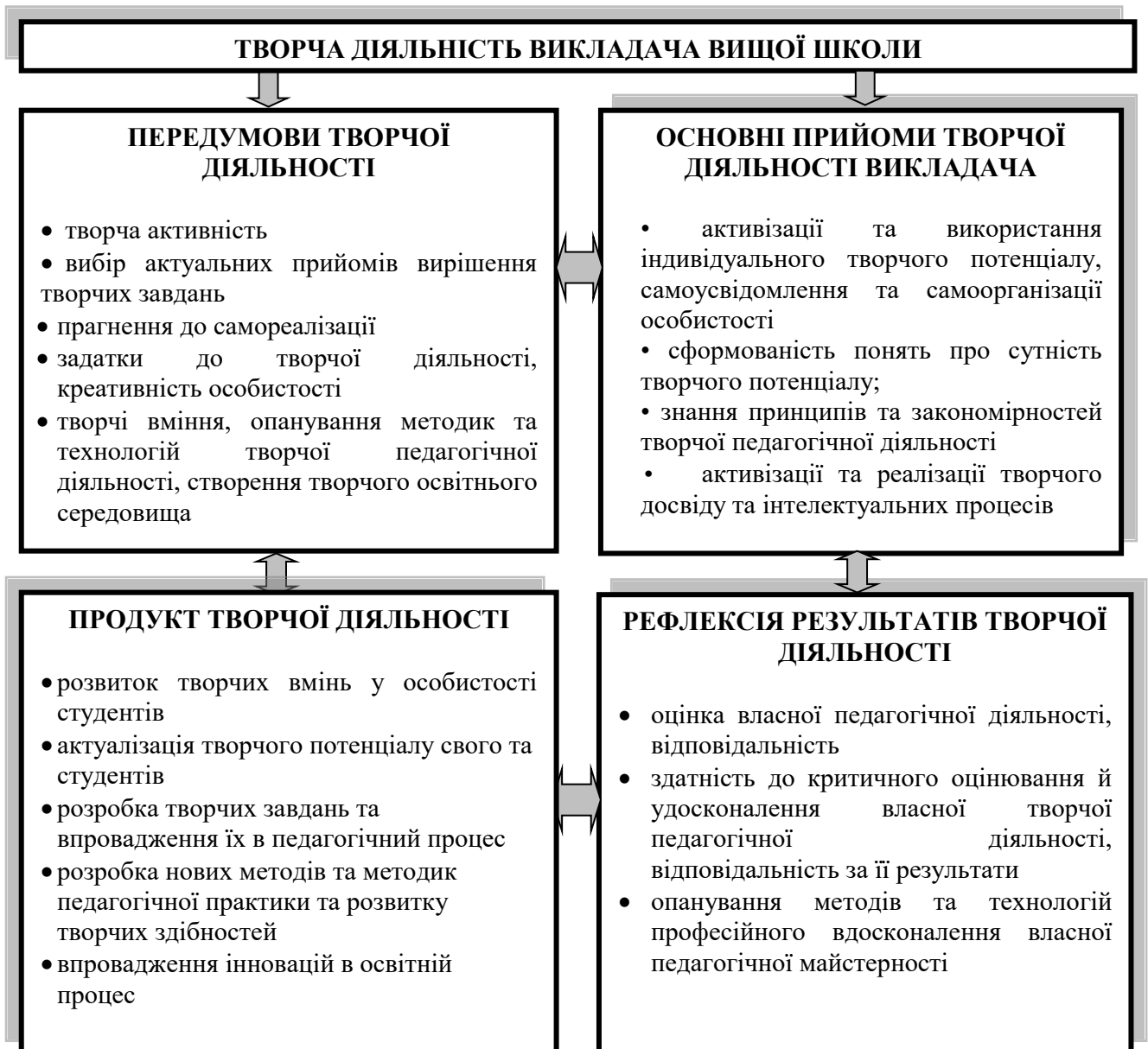


Рис. 3. Структура творчої діяльності викладача вищої школи

Кожен викладач вищої школи повинен прагнути бути викладачем новатором. Творчий викладач – це викладач-новатор, який, реалізуючись у

педагогічній діяльності, обов'язково включається в креативний процес, що актуалізується в креативному результаті. Цей результат виражається не тільки в матеріальних і духовних цінностях, але й в особистісних змінах при створенні не лише суб'єктивно, але й об'єктивно нового продукту. Ураховуючи це, можна припустити, що інноваційна діяльність утворює триступеневу структуру, основою якої є рефлексія, тобто осмислення особистістю власне пошуковотворчої діяльності, креативно-перетворююча діяльність і співтворчість [12].

У табл.1 показано професійно обумовлену структуру творчої діяльності викладача: професійна мотивація; професійна та творча компетентність; професійно важливі психологічні якості творчої особистості фахівця, соціально-психологічні компоненти діяльності, професійно обумовлені компоненти творчої діяльності.

Таблиця 1

Професійно обумовлена структура творчої особистості викладача

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ДІЯЛЬНОСТІ	ЗМІСТ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА		
Особистісні компоненти в професійній та творчій діяльності	Мотивація до творчої педагогічної діяльності, спрямованість викладача, ідеали, переконання, професійна свідомість	Професійна та творча компетентність, активізації та реалізації творчого досвіду	Професійно важливі психологічні якості творчої особистості (здатність до самоактуалізації, готовність до ризику, самотність, семантична гнучкість)
Соціально-психологічні компоненти діяльності	Соціально-професійні інтереси: готовність до творчої взаємодії, соціальна відповідальність стосунки, установки	Психологічна, комунікативна культура, соціальний інтелект	Характерологічні особливості (самостійність, ініціативність) та індивідуальні особливості психічних процесів (дивергентне мислення, творча уява)
Професійно обумовлені компоненти діяльності	Спрямованість на творчу педагогічну діяльність (адекватна самооцінка, допитливість, інтерес до набуття знань про інноваційні методи педагогічної діяльності, соціальна зрілість)	Творчі вміння та здібності (проблемне бачення, оригінальність мислення, готовність до дослідницької діяльності, аналітичні вміння, володіння методами розвитку творчості).	Професійна самостійність, креативність, аналітичність, спостережливість, професійна мобільність, самоконтроль, уміння і здатність планувати

У ряді досліджень є декілька підходів до виділення певних властивостей особистості, що характеризують її як професіонала, як суб'єкта творчої діяльності [29; 47].

Освоєння викладачем сутнісних характеристик кваліфікації в практичній професійній діяльності сприяє розвитку нової властивості його особистості – професіоналізму та актуалізує його творчий потенціал.

Професіоналізм являє собою інтегративну властивість особистості викладача, яка відображає унікальний для кожного викладача взаємозв'язок і змістовне наповнення компонентів, що входять до складу властивостей, які розглядаються – професійної компетентності, моральності, ініціативи й майстерності, що дозволяє кількісно і якісно охарактеризувати неповторну індивідуальність викладача, спираючись на яку можна визначити шляхи підвищення конкурентноспроможності викладача на сучасному ринку освітніх послуг (рис. 4).



Рис. 4. Функціональна структура професіоналізму викладача вищої школи

Специфічною особливістю професійної діяльності викладачів є те, що їхні рішення практично ніколи не лежать на поверхні. Вони часто вимагають напруженого мислення, аналізу різних чинників, умов і обставин. Крім того, те, на що спрямовано пошук, не представлене в чітких формулюваннях: воно виробляється на основі інтуїції, прогнозу, творчої та наукової роботи викладачів. Вирішення взаємопов'язаного ряду професійних завдань дуже важко піддається алгоритмізації.

Якщо ж алгоритм усе ж існує, використання його різними викладачами може дати різні результати. Це пояснюється тим, що творчість викладачів постійно пов'язана з інноваційним пошуком вирішення професійних завдань.

Основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості професійної діяльності викладачів, є педагогічна дія як єдність цілей і змісту. Педагогічна дія викладача спочатку виступає у формі пізнавального завдання. Спираючись на наявні знання, викладач теоретично співвідносить засоби, предмет і передбачуваний результат своєї дії [17]. Пізнавальне завдання, будучи вирішеним викладачем психологічно, потім переходить у форму практичного перетворюючого акту. При цьому виявляється деяка невідповідність між засобами й об'єктами педагогічного впливу, що позначається на результатах дії викладача. У зв'язку з цим з форми практичного акту дія знову переходить у форму пізнавального завдання, умови якого стають повнішими. Таким чином, професійна діяльність викладача за своєю природою є ніщо інше як процес вирішення безлічі завдань різних типів, класів і рівнів.

Як відзначає Г. О. Балл, «культурно-виховний ідеал людини ХХІ століття втілює в собі загальнолюдську культуру, моральність, національний характер, індивідуальну своєрідність особистості. Така людина орієнтована на співробітництво, вона не може деструктивно діяти і не дасть себе втягнути в руйнівну діяльність» [5, с. 308].

У професійній діяльності викладача важливе значення має психологічна культура, яка простежується в усіх основних іпостасях педагогічної взаємодії в освітньому середовищі: особистість, суб'єкт, індивідуальність; має ієрархічну

багаторівневу будову й багатокомпонентний склад; дозволяє виявляти особливості сприйняття іншого суб'єкта, глибину його розуміння, адекватність знань про нього, характер переживань, пов'язаних з іншою людиною, а також виховувати вміння спілкуватися та продуктивно працювати над спільною справою (рис. 5).

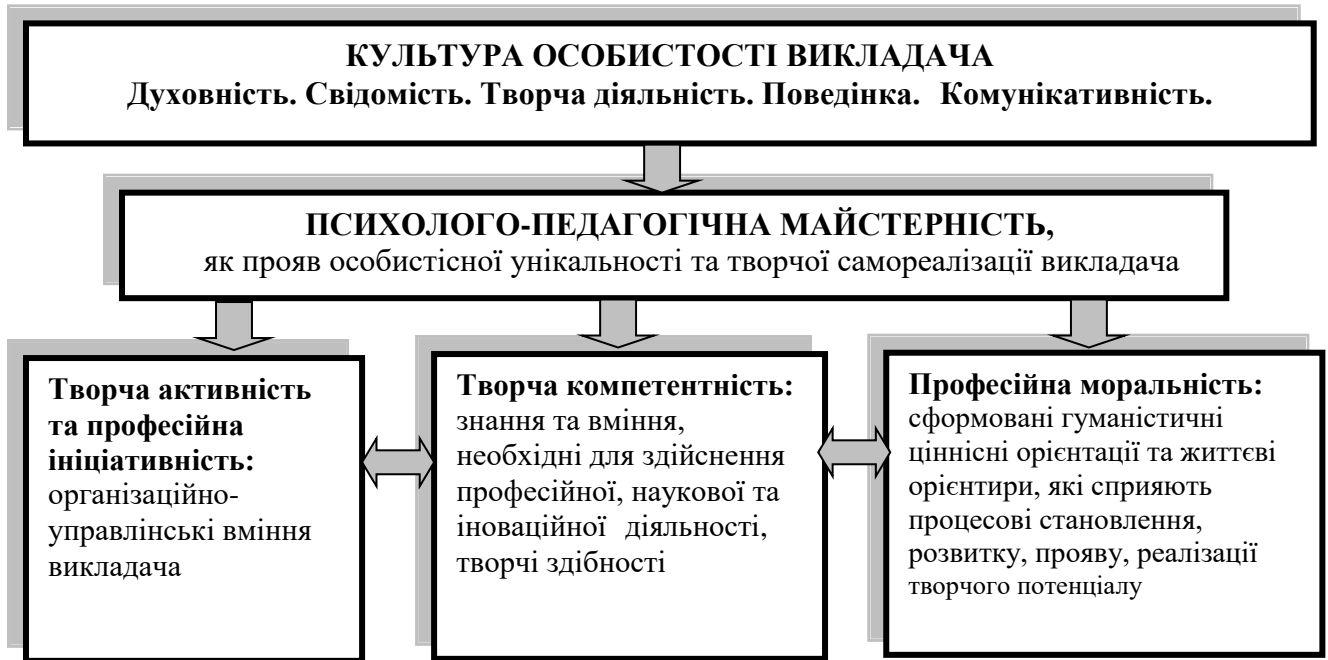


Рис. 5. Психологічна структура професіоналізму та творчої діяльності викладача

Зріла психологічна культура особистості викладача є одним із найбільш гармонійних психологічних утворень не тільки формування професіоналізму викладача, а і його професійної свідомості [17]. Психологічна культура виступає соціально-психологічним механізмом продуктивної професійної діяльності в освітньому середовищі, є умовою повноцінної й успішної взаємодії з оточуючими людьми й соціальною культурою, детермінантою психологічного здоров'я людини, чинником якості будь-якої людської діяльності, у тому числі освітньої та фахової.

В освітньому середовищі психологічна культура особистості виступає як єдність знання, відносин, виховання, переживання й життєвого досвіду. Розглядаючи психологічну культуру в загальнотеоретичному плані у рамках системного підходу, визначаємо її як багатомірне психологічне утворення та виділила її компоненти: досвід соціальної взаємодії, регулятивний і

комунікативний (системоутворюючі); ціннісно-мотиваційний, який виступає стрижневим, інтегруючим у цій системі; когнітивний, емоційно-афективний, рефлексивно-перцептивний, вольовий.

Когнітивний компонент: система наукових психологічних знань про людину й соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ та індивідуальні якості, розвинений інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості [13].

Рефлексивно-перцептивний компонент: спостережливість, уважність до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати саму себе й інших людей (конгруентність), прогностичні вміння, здатність до ідентифікації [58].

Емоційно-афективний компонент: чуйність до людей, розвинена емпатія й уміння співпереживати, багатство й дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності, почуття гумору [59].

Вольовий компонент: здатність протистояти зовнішньому тиску, здатність стримувати негативні емоційні впливи й сильні переживання, здатність не допускати зривів діяльності при значних психічних і фізичних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість у ствердженні моральних цінностей і обстоюванні моральних принципів, надійність [63].

Комунікативний компонент: уміння спілкуватися з різними людьми, адекватно сприймати й передавати інформацію, уміння будувати й викладати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовна культура [27].

Регулятивний компонент: адаптивність, совісність, моральна саморегуляція, здатність до довільної саморегуляції поведінки в діяльності, володіння собою, уміння керувати своїми психічними станами, розумом, психічним здоров'ям.

Досвід соціальної взаємодії: установки й стереотипи культурної поведінки, розвинені вміння й навички соціальної взаємодії, соціальна активність, терпимість до людей, увічливість, дипломатичність, сумлінність, внутрішня гідність, інтелігентність [30].

Ціннісно-мотиваційний компонент: соціальні норми, цінності й ставлення до них, інтерес до людей, особистісні потреби, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага.

У цілісному процесі професійного становлення особистості Є. Ф. Зеєр [21] виділяє сім стадій. Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку, зміну змісту провідної діяльності, освоєння або присвоєння новій соціальній ролі професійної поведінки і, звичайно, перебудову особистості (табл. 2).

Таблиця 2

Стадії професійного становлення особистості (за Є. Ф. Зеєром)

№ з/п	СТАДІЯ	ОСНОВНІ ПСИХОЛОГІЧНІ НОВОУТВОРЕННЯ
1	Аморфна оптація (0-12 років)	Професійно орієнтовані інтереси і схильності
2	Оптація (12-16 років)	Професійні наміри, вибір шляху професійної освіти і професійної підготовки, навчально-професійне самовизначення
3	Професійна підготовка (16-23 роки)	Професійна підготовленість, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці
4	Професійна адаптація (18-25 років)	Освоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, професійно важливі якості
5	Первинна професіоналізація (25-35 років)	Професійна позиція, інтегративні професійно значущі констеляції, індивідуальний стиль діяльності. Кваліфікована праця
6	Вторинна професіоналізація (35-45 років)	Професійний менталітет, ідентифікація з професійним співтовариством, професійна мобільність, корпоративність, гнучкий стиль діяльності, висококваліфікована діяльність
7	Професійна майстерність (вище 45 років)	Творча професійна діяльність, рухливі інтеграційні психологічні новоутворення, самопроекування своєї діяльності і кар'єри, вершина (акме) професійного розвитку

Усі ці зміни не можуть не викликати психічної напруженості особистості. Перехід від однієї стадії до іншої породжує суб'єктивні й об'єктивні труднощі, міжособистісні й внутрішньоособистісні конфлікти. Можна стверджувати, що зміна стадій ініціює нормативні кризи професійного становлення особистості [26].

В оволодінні викладачем стратегіями оновлення й перетворення професійної діяльності вирішальне значення має такий компонент

професіоналізму, як інноваційність. Він характеризує динаміку зростання оволодіння викладачем новаціями як через форми індивідуальних відкриттів так через поширення впровадження інновацій у професійну діяльність.

Це, безумовно, передбачає виявлення конкретних критеріїв професіоналізму викладача, за допомогою яких повинні встановлюватися зв'язки між усіма його компонентами [10, с. 22].

Ряд дослідників вважають, що зростання професіонала можливе за умови існування акмеологічного та соціально-культурного середовища (В. М. Вакуленко [10], О. О. Деркач [19]), в якому розвиток професіоналізму є цінністю, традицією, вимогою, реальністю та ідеалом. У розвиненому професійному середовищі типовою є активна міжособистісна співпраця, що виступає важливою умовою інтенсивного інформаційного обміну і професійного розвитку [1; 2].

Цілісне пізнання формування професіоналізму викладача передбачає виділення системи його детермінант, обставин, які, будучи тісно взаємопов'язаними, можуть виконувати функції слідства, зовнішніх і внутрішніх чинників, умов, передумов і ланок, що опосередковують, рух або зміна яких необхідні для розвитку професіоналізму викладача, де останній сам виступає в ролі важливої детермінанти (Б. Ф. Ломов [32]), параметра порядку (А. І. Пригожин [43]), який визначає і забезпечує можливість переходу на новий рівень розвитку.

У професійній діяльності викладача психологічним аспектам не завжди приділяється належна увага. В основному враховуються такі чинники, як досвід роботи, місце у службовій ієрархії, статистичні показники виконання професійної діяльності. Така практика роботи часто призводить до низької ефективності в розвитку професійної мотивації викладача, формальному виконанню посадових обов'язків, негативним проявам у міжособистісних стосунках, фактам професійної деформації.

Детермінанти розвитку професіоналізму викладача передбачають психологічні умови й чинники, які можна назвати акмеологічними, оскільки вони є обставинами, що впливають на досягнення вищого рівня

професіоналізму викладача. До цих умов належать: соціальне держзамовлення на професіоналів-викладачів високої кваліфікації; ситуації професійно-особистісного розвитку. Нами виділені детермінанти формування професіоналізму викладачів вищої школи (рис. 6).



Рис. 6. Детермінанти розвитку професіоналізму викладачів

Психологічний аналіз професійної діяльності викладача є основою для вирішення ряду таких науково-практичних завдань, як реконструкція тих, що існують, і проектування нових видів професійної праці викладача, що виникають у зв'язку з новими потребами суспільства, новими видами соціально-економічних стосунків в освіті. Для вивчення змісту і структури професійної діяльності викладача ми використовували метод професіографії. Даний метод має вагоме наукове, інформаційне і практичне значення, допомагаючи зрозуміти функціональну структуру конкретної професійної діяльності спеціалістів, дозволяє дати адекватну оцінку, намітити шляхи корекції, організувати ефективніше систему навчання і професійного вдосконалення [6, с. 143]. Розробка психограм, що відображають професійно

важливі властивості фахівця, необхідна для адекватної психодіагностики й оцінки рівня сформованості якостей, необхідних фахівцеві у професійній діяльності.

У психологічній структурі особистості викладача мають бути виділені загально громадські якості, етично-психологічні, соціально-перцептивні, індивідуально-психологічні особливості, практичні уміння й навички [17]. Зміст професійної готовності викладачів закумуляований у психограмі, відображає інваріантні параметри особистості й психологічні характеристики їхньої професійної діяльності. Накопичений досвід побудови психограми викладача дозволяє професійні вимоги до викладача об'єднати в комплекси, які взаємозпов'язані й доповнюють один одного: загально громадські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні теоретичні, практичні й наукові знання, уміння й навички з предмета та спеціальності [40].

Проведені нами дослідження показують, що професійна діяльність викладача вищої школи вимагає наступних особистісних, професійних, соціальних, психологічних якостей та педагогічних здібностей, які нами включені до психограми:

- професійна мотивація: професійні інтереси, ціннісні орієнтації, установки, професійна спрямованість;
- професійна компетентність: методична, психологічна, комунікативна, акмеологічна, рефлексивно-дослідна та організаційна, професійні уміння та навички;
- професійна цілеспрямованість: постановка професійних завдань, прогнозування результатів, вибір методів навчання, психологічна грамотність;
- когнітивні якості: професійні знання; аналітичність, критичність, гнучкість, креативність, інноваційність мислення; розвинені пам'ять, увага, сприйняття, спостережливість; стійкість уваги; активна інтелектуальна діяльність, науково-педагогічна ерудиція, науковий пошук, науково-дослідна діяльність;
- комунікативні якості: культура спілкування, активність, упевненість, асертивність, толерантність, вербальна тактовність, виразність мови;

відвертість, сугестія, етика поведінки, педагогічна інтуїція;

- організаційно-управлінські якості: лідерство, конструктивність діяльності; планування, моделювання навчального процесу та інноваційних технологій; володіння педагогічною технікою;

- емоційно-вольові якості: емпатія, оптимізм, емоційно-вольова стійкість, поважність, стресостійкість, адекватність поведінки, витримка, самовладання, твердість характеру;

- морально-етичні якості: ідеали, цінності, гуманність, професійна етика, мораль, принциповість, переконання, спрямованість, рівень вимог, патріотизм, авторитет, імідж, громадянська активність, оптимізм; високий рівень відповідальності, загальної та психологічної культури;

- регулятивні якості: усвідомлення мети, процесу та результату діяльності, рівні психологічної грамотності, компетентності, саморегуляції, самоконтролю, самоосвіти, самовдосконалення;

- індивідуально-психологічні особливості: типологічні (активність, динамічність, урівноваженість); характерологічні (дисциплінованість, чесність, адекватне сприйняття студента як особистості); проектування цілей навчання і прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього фахівця; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, позитивна Я-концепція; здібності: загальні, спеціальні, педагогічні, дидактичні, комунікативні, перцептивні, науково-дослідні, інноваційні.

На рис. 7. наведена розроблена нами модель (психограма) професійної діяльності викладача. Ця модель відображає специфіку діяльності викладача й необхідні для виконання його професійних обов'язків професійно важливі особистісні якості. Сучасний викладач вищої школи повинен добре орієнтуватися в різних галузях науки, основи якої він викладає, знати її можливості для вирішення соціально-економічних, виробничих і культурних завдань.



Рис. 7. Функціональна модель (психограма) професійної діяльності викладача

Але цього мало – він постійно має бути в курсі нових досліджень,

відкриттів і гіпотез, бачити близькі й далекі перспективи науки, яку викладає.

Таким чином, у процесі становлення особистості викладача у професійній діяльності суб'єкт усе більше виступає чинником свого розвитку, відбуваються зміни, перетворення об'єктивних обставин у професійній діяльності відповідно до його особистісних властивостей. Це свідчить про те, що професіонал може займатися саморозвитком, самовдосконаленням, але й у цьому випадку цей процес мотивується соціальним оточенням, економічними та професійними умовами діяльності. Становлення особистості викладача у професійній діяльності – це процес прогресивної зміни особистості під впливом соціальних чинників, особливості професійної діяльності та власної інноваційної активності, спрямованої на самовдосконалення та самореалізацію.

3. Професійна педагогічна рефлексія як джерело викладацької творчості та інноваційної діяльності

Останнім часом у психології професійної освіти фіксується переміщення дослідницького інтересу з розробки описово-нормативних моделей особистості й діяльності фахівця до дослідження професійної свідомості й самосвідомості суб'єкта діяльності, його цінностей, смислових утворень, рефлексії. Багато авторів так чи інакше торкаються даної проблеми у зв'язку з тим, що особливості розвитку рефлексії виражають специфіку становлення особистості як суб'єкта діяльності [3; 7; 45]. На думку Г. В. Акопова професійна свідомість вважається найважливішою категорією, яка реально відображає сутність процесу професійного становлення й розвитку майбутнього фахівця, перш за все на етапі вузівської освіти [1]. Аналіз змісту вузівської освіти дозволяє стверджувати, що саме професійна свідомість виявляється головним вузлом, де зосереджені основні протиріччя між існуючою практикою підготовки викладача і його конкретною професійною діяльністю [17].

Проектування нових форм навчання багатьма дослідниками пов'язується із завданнями цілеспрямованого формування рефлексії. Проблема визначення умов становлення рефлексії в навчальній діяльності у зв'язку з цим все частіше виступає предметом вивчення, а розробка засобів її формування наближає

практичну можливість управління розвитком суб'єкта й удосконалення його діяльності. Стосовно навчальної діяльності рефлексія визначається як здатність усвідомлювати власну діяльність і в першу чергу її результат і спосіб, який призвів до такого результату, як здібність до аналізу власних засобів пізнання. Наявна здатність до рефлексії значно підвищує результативність навчання. Ведучи до усвідомлення ефективних способів діяльності, до їхньої систематизації, узагальнення, до відмови від помилкових прийомів, рефлексія у результаті розвиває особистість як майбутнього, так і діючого викладача [44].

У роботах І. М. Семенова [46] рефлексія визначається як здібність людини стати у позицію спостерігача стосовно до свого тіла, духу, думок. Рефлексивна свідомість проявляється в осмисленні й переживанні людиною як окремої дії, вчинку, так і сенсу буття. Виникнення в людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовності не тільки до пізнання самої себе, регуляції своєї поведінки. Рефлексія виявляється тоді, коли особистість подумки виділяє себе зі сфери буття, життєвої ситуації й оцінює у співвідношенні з моральними еталонами. У психології творчості і творчого мислення рефлексія трактується як процес осмислення й переосмислення суб'єктом стереотипів досвіду. В цьому контексті виділяють різні форми (індивідуальна й колективна) і типи (інтелектуальна, особистісна, комунікативна, кооперативна) рефлексії. Також розрізняють види рефлексії: в інтелектуальному плані – екстенсивна, інтенсивна й конструктивна; в особистісному плані - ситуативна, ретроспективна і проспективна. Також автори виділяють інноваційну рефлексію – рефлексивна свідомість яка контролює процес побудови й перевірки тих або інших інновацій, критично осмислює всі етапи діяльності. Активізація позиції рефлексії в інноваційній діяльності викладача відбувається на основі системи усвідомлюваних протиріч у професійній діяльності.

Значна частина досліджень рефлексії пов'язана з її вивченням як процесу. В роботах Г. П. Щедровіцького [55] рефлексія розглядається як свідомий діяльнісний процес та механізм розвитку особистості. Дослідник звертає увагу на те, що рефлексія організована особистістю за допомогою мовних засобів і

спрямована на діяльність особистості. Основною психологічною складністю автор вважає вихід рефлексії за рамки власної діяльності, що вимагає додаткових процедур і додаткового логічного знання. Складність процесу пов'язана з принциповою відмінністю засобів, знань і сенсів рефлексуючої позиції особистості.

У теоретичних наробках І. М. Семенова, виділені основні етапи психологічного механізму процесу рефлексії: передача через комунікацію; інтенція, яка спонукає до необхідності зрозуміти діяльність як процес і зміст; категоризація – визначення діяльності, що відбувається, з точки зору цілей, засобів, знань та інших компонентів; конструювання розумових засобів, за допомогою яких здійснюється освоєння рефлексії діяльності; схематизація цілісної картини рефлектованої діяльності як вистава в спеціальних знакових засобах; об'єктивування опису рефлексії, що завершує процес рефлексії. На цьому етапі результат рефлексії порівнюється з її процесом і способами здобуття [46].

Узагальнюючи ці наробки, ми виділили наступні компоненти рефлексії у структурі особистості (рис. 8).

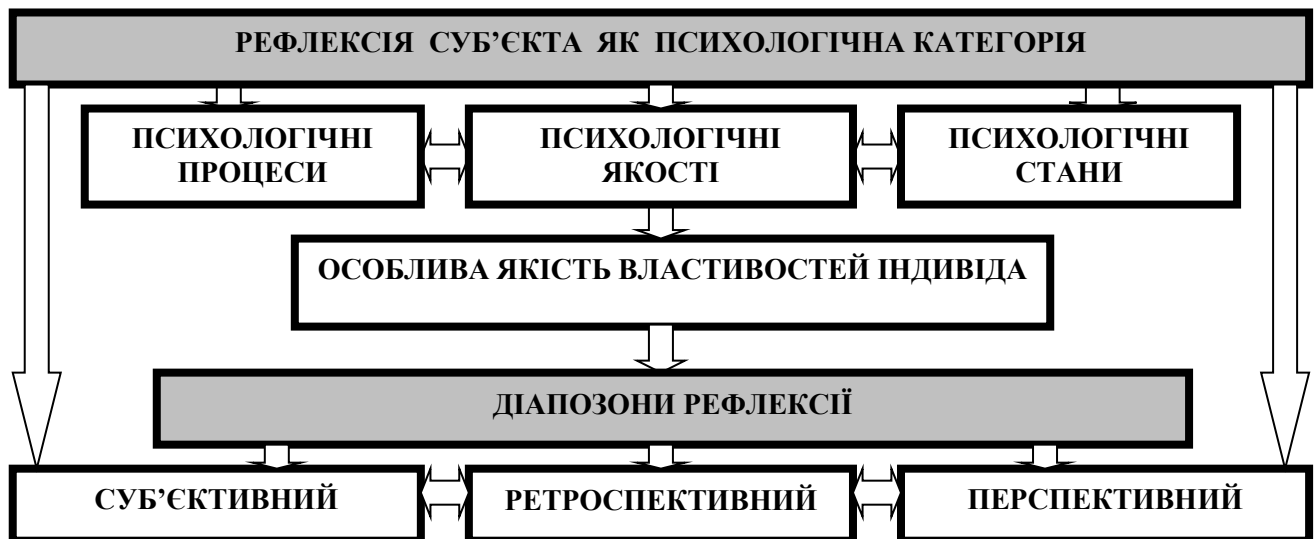


Рис. 8. Схема рефлексії особистості викладача

Дослідження О. К. Осницького [37] підтверджують думку про несформованість у студентів компонентів регуляцій рефлексії, зокрема таких, як визначення раціональних способів виконання навчальної діяльності.

Спираючись на дослідження Ю. І. Лобанова [31], можна стверджувати, що професійна педагогічна рефлексія — основа творчого підходу, необхідне доповнення пошуків, імпрровізацій, спосіб виявлення й формулювання індивідуальних досягнень викладача або недоліків його діяльності. Рефлексія, таким чином, є психологічною підставою, джерелом викладацької творчості, без якої неможлива інноваційна діяльність, рефлексія повинна пронизувати весь інноваційний процес.

Оскільки інноваційна діяльність має складну структуру, забезпечення рефлексії інноваційного процесу передбачає використання різних видів і форм рефлексії. Назвемо основні її види.

1. Особистісна: самоаналіз особистісних підстав індивідуальної діяльності - мотивів, сенсів, здібностей, стосунків, переживань.
2. Інтелектуальна: самоаналіз пізнавальної діяльності – понять, норм, правив, шаблонів, які використовуються.
3. Кооперативна: рефлексія у спільній діяльності — групових цілей, можливостей, стосунків у середині групи, власної позиції у групі.
4. Комунікативна: рефлексія у спілкуванні - цілей, засобів спілкування, рівня взаєморозуміння.

Реалізація різних видів рефлексії дозволяє охопити як індивідуальну діяльність викладача, так і спільну діяльність усього викладацького колективу. При цьому рефлексія може здійснюватися в наступних формах:

- як спонтанна рефлексія, коли людина за власною ініціативою аналізує причини своїх учинків, дій, станів;
- у формі індукованої рефлексії, коли стимул-реакцією для рефлексії стають прояви рефлексій іншої людини;
- і нарешті, у формі регламентованої рефлексії, коли рефлексія здійснюється як виконання завдань, поставлених іншою людиною.

Вочевидь, що для забезпечення цілісної інноваційної діяльності в рамках вищого навчального закладу особливо важливі ті види і форми рефлексії, які дозволяють здійснити аналіз, контроль і управління сукупною діяльністю усього викладацького колективу.

Ідея педагогічного управління процесами відтворення здібностей студентів через оволодіння ними об'єктивною структурою відтворюючої діяльності з оперттям на їх активні сили розвивається в концепції навчальної діяльності. Теоретичний, рефлексуючий тип мислення і розвинена здібність особистості до рефлексії формується, на думку Л. В. Давиденко, у процесі вирішення навчальних завдань як загальних способів вирішення завдань певного класу, засвоєння узагальнених способів дій у сфері наукових понять. На цій основі відбуваються якісні зміни у психічному розвитку як студентів, так і викладачів [18, с. 129-130]. З точки зору цієї концепції правомірно включити до структури здібностей рефлексії уміння аналізувати свої учбові дії, порівняння різних способів навчальної роботи, розвиток здібності як студентів, так і викладачів до самоконтролю й самооцінки своєї діяльності.

У процесі розвитку професійної свідомості викладачів особливе значення має його провідний компонент самовідношення, який виступає базовим у процесі трансформації ставлення до професійної діяльності, що забезпечує подолання викладачем ускладнень у професійній діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність глибше досліджувати сутність самого викладача як суб'єкта діяльності, зрозуміти закономірності його професійного розвитку. Ці проблеми вимагають пошуку нового змісту теорії й практики професійної свідомості викладача вищої школи (рис. 9).

Системний аналіз самовідношення передбачає його розгляд як представленого одночасно на наступних рівнях буття людини: діяльності, особистості як суб'єкта цієї діяльності й самосвідомості як смислового ядра особистості. Будучи залученою до діяльності, особистість осмислює себе як суб'єкта діяльності, результатом такого осмислення є ставлення особистості до себе як вираження в самосвідомості особистісного сенсу «Я» стосовно до мотивів самореалізації. У процесі осмислення особистістю себе як суб'єкта життєвих стосунків самовідношення виступає у структурі особистості як смислової диспозиції. При цьому, будучи стійкою, відносно незалежною від актуального життєвого досвіду, воно проектується в діяльність як установка, стан готовності особистості до тієї або іншої поведінки [45, с. 216].

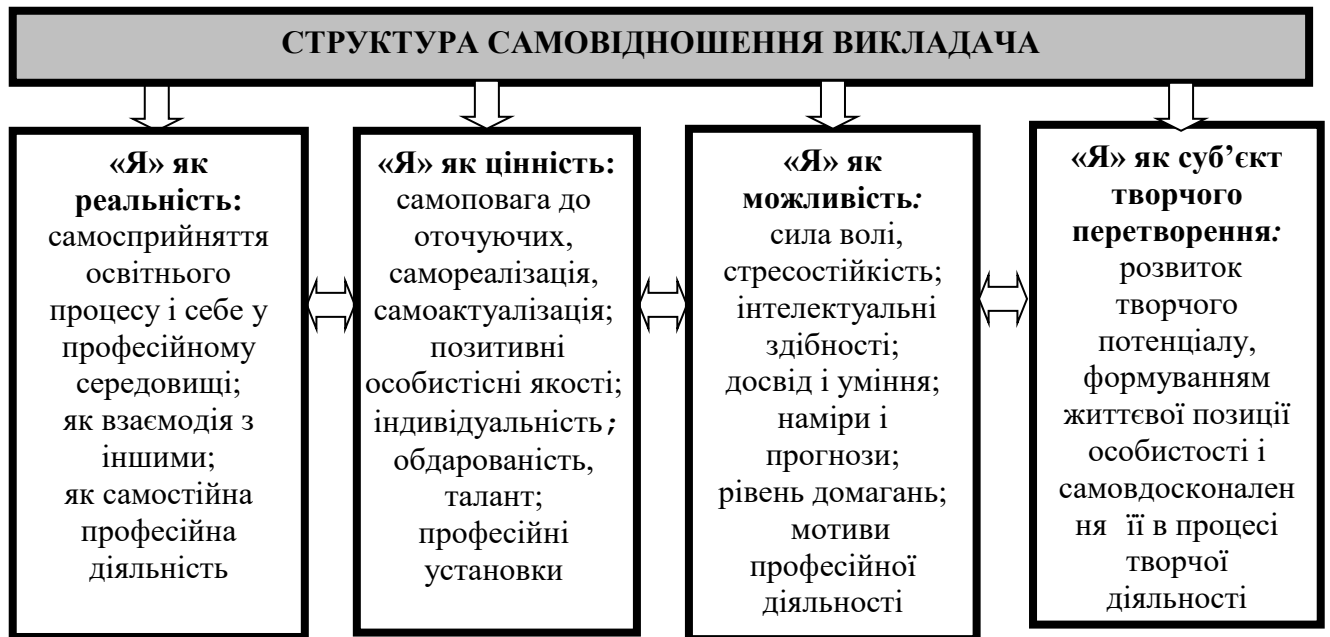


Рис. 9. Схема структури самовідношення викладача

Ряд дослідників вважають, що для володіння здатністю відчувати емоційний стан іншої людини, сприймати смислові відтінки його внутрішнього світу, бачити на обставини очима співбесідника, необхідно виробити, перш за все, у себе позитивне самовідношення [29; 36]. Тому, дуже поважно в стінах вищого навчального закладу формувати в майбутніх та діючих викладачів позитивне самовідношення, оскільки багатство, різнобічність і емоційна насиченість педагогічної діяльності змушують викладача пильно вивчати себе як професіонала. Слід підкреслити, що при розвитку професійної свідомості відбувається не лише усвідомлення тих або інших професійно значимих якостей особистості, але й формується певне самовідношення (позитивне або негативне). Викладач переживає почуття задоволеності або незадоволеності своєю працею, емоційно переживає відповідність «образу Я» ідеальному образу себе як професіонала. У зв'язку з чималою понятійною нестійкістю структури самовідношення з опертям на теорію цілісної свідомості викладача, можна запропонувати структуру самовідношення на базі більш узагальнених концептуальних підходів: «Я як реальність» характеризує сприйняття викладачем освітнього процесу, себе в реальній дійсності професійного освітнього середовища; «Я як цінність» характеризує соціально значимі

чинники самовідношення суб'єкта освіти; «Я як можливість» показує мотиваційно-прогностичні чинники позитивного самовідношення [18, с. 131]; нами окремо у контексті теми дослідження ця макроструктура доповнена ще одним компонентом – «Я» як суб'єкт творчого перетворення.

Складність діагностики здібності до рефлексії пов'язана зі складністю її структури. У даний час розробляються діагностичні засоби вивчення компонента регуляції рефлексії, тобто самоконтролю способів виконання діяльності. А. К. Маркова [34] виділяє діагностичні можливості усного й письмового опитування, що дозволяє прослідкувати: стан учбових дій; рівень плануючого самоконтролю; адекватність та диференційованість самооцінки (які дії, способи для тебе були важчі, легше, які упущення ти бачиш в своїй роботі, що б ти сам поставив собі за відповідь). Побудова досвіду як діалогу перетворює його на невеликий діагностичний повчальний експеримент, де висвічуються не лише досягнутий рівень, але й зона найближчого розвитку, виявляє способи роботи, умови і чинники переходу особистості з одного рівня на інший. Досвід дозволяє відстежити, якими способами володіє або не володіє студент, як він уміє себе контролювати й оцінювати, його готовність до усунення недоліків, уміння шукати і знаходити причини своїх помилок.

Сформованість здібності до рефлексії як інтеграційного особистісного утворення визначається, на наш погляд, динамічним співвідношенням рівня усвідомленості всіх компонентів діяльності, що виконується (мета, умова, засоби тощо), і рівня усвідомленості засобів її регуляції. При вивченні сформованості здібності до рефлексії необхідна діагностика рівня усвідомленості мотивації, цілей, умов, способів дій та їхньої регуляції. Особливу увагу слід надавати процесуальній стороні, оскільки відомо, що вирішальне значення в діагностиці розумових здібностей належить вивченню не рівня актуального, а рівня їхнього найближчого розвитку. Це вивчення можливе при використанні прийомів включеного спостереження й фіксації специфіки стратегій управління діяльністю, стилів управління в реальних умовах педагогічного процесу.

Ми вважаємо, що розгляд здібності до рефлексії в педагогічній діяльності

як сформованої особистісної властивості, що забезпечує успішне одночасне усвідомлення виконуваної діяльності, що виконується (її структури), і засобів регуляції цієї діяльності з точки зору їхньої ефективності, уміння виявляти індивідуальні особливості власної діяльності, аналізувати її результати дозволяє визначати умови й педагогічні засоби формування цієї здатності у викладачів вищої школи. Виділені нами у процесі вивчення наукових досліджень умови і засоби розвитку рефлексії в педагогічній діяльності узагальнені в таблиці 3.

Аналіз сучасних досліджень дозволяє визначити умови розвитку рефлексії в педагогічному процесі, особливі вимоги до організації учбового матеріалу й учбового процесу в цілому, підтверджуючи фундаментальні положення Л. С. Виготського [11] про залежність процесу розвитку від характеру і змісту процесу навчання. В основі розвитку рефлексії лежить дотримання принципів проблемного підходу розвиваючого навчання і вживання комплексу педагогічних засобів спрямованих на формування здатності. Соціально-економічні перетворення в Україні, одержання державної незалежності, зміна цінностей суспільно-історичного розвитку, орієнтування на гуманістичні та демократичні принципи в усіх сферах людської життєдіяльності – викликали до життя «широкий інноваційний потік» [42]. У другій половині 90-х років ХХ ст. були створенні інноваційний центр гуманітарної освіти АПН України та лабораторія педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України, які розпочали цілеспрямовану розробку проблем освітньої інноватики [41].

Як вважає О.В. Попова, щоб розібратися в сутності, у справжньому змісті та механізмах реалізації новітніх педагогічних систем, технологій, методик, які увійшли в освітній простір, доцільно звернутися до понять: інновація, нововведення, інноваційний процес, інноваційна діяльність, педагогічна творчість, учитель інноваційної орієнтації, інноваційний експеримент та інші [42].

Таблиця 3.

Засоби розвитку рефлексії викладачів у педагогічній діяльності

Умови розвитку рефлексії викладачів	Засоби розвитку рефлексії викладачів
1.Формування мотиваційної готовності до розвитку здібностей рефлексій.	Організація спеціальної взаємодії зі студентами для відкриття сенсу і мотиваційної значущості рефлексії, вироблення усвідомленого бажання зосередити увагу на процесі й результатах розумової діяльності.
2.Знання студентами структури і змісту учбової діяльності, наявність уявлень про ефективні способи її регуляції.	Засвоєння комплексу методологічних знань: про структуру діяльності, типів наукового мислення, логічні принципи, що лежать в основі наукового знання, логіці доказів і пояснень. Система зовнішніх вимог до організації діяльності.
3. Аналіз виконання додаткових розумових дій.	Включення студентів у діалоги, диспути, суперечливі ситуації, діалоговий режим, метод бесіди, перехід у позицію нової діяльності через моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності. Поєднання аналізу наочного змісту діяльності з аналізом власних способів діяльності.
4.Навчання інтелектуальній саморегуляції.	Розвиток усвідомлюваних дій самоконтролю (аналізу мети, умов, способів, результатів, навчання самооцінці, виправленню допущених помилок, стимуляція процесів самоаналізу тощо. Розробка науково обґрунтованих навчально-методичних посібників, що виконують організаційно-контролюючі функції, що управляють, створюють умови самоконтролю, самокорекції, активації учбової діяльності, спеціально сформульовані питання, алгоритми самоконтролю. Розвиток процесів самоспостереження, відстежування наявності або відсутності знань, звички оцінки результатів
5.Розвиток творчого компоненту мислення.	Стимуляція самостійної постановки наукових проблем у розвиваючому навчанні. Наявність проблемних ситуацій, що вирішуються спільно - викладач-студент-викладач, облік результатів індивідуальної творчої діяльності.
6.Розвиваючий зміст форм контролю.	Заміна системи оцінок, системою критеріїв, формулювання екзаменаційних питань, які орієнтують не на відтворення готового, а на пошук рішення поставленої задачі. Іспит як практична діяльність фахівця, комплекс основних дій, що входять у майбутню спеціальність.
7.Реалізація принципів системності і проблематизації у поєднанні з використанням рефлексії як методу в кожному кроці професійної діяльності викладача	Ігрове навчання (організаційно - розвиваючі ігри), групова робота (обмін знаннями, навички міжособової взаємодії), імітація професійної діяльності, рішення учбових завдань.
8.Суб'єктно – суб'єктна взаємодія і живе спілкування.	Діалогові форми роботи, завдання на усвідомлення наступних цілей розвитку, постановка цілей саморозвитку, спонукання до вираження дій у слові.

4. Інноваційні аспекти розвитку творчої діяльності та професійної свідомості викладача

У роботах Ю. М. Кулюткина, Л. І. Рожко, В. О. Соколовської [22] переконливо доведено, що нововведення як у суспільстві, так і в освіті одночасно є і результатом, й ефективним шляхом, і засобом перетворення суспільства, освіти й особистості.

Під інноваціями в освіті розуміють також і нововведення, тобто продукти освоєння і впровадження інновації, причому процедура їх розробки розглядається як умова інновації, але не включається в її склад [24]. Нововведення мають місце при впровадженні у практику досягнень науки [25], при використанні передового педагогічного досвіду [33]. При цьому нововведення – це новий стан навчально-виховної практики, що формується завдяки осмисленню й реалізації інновації.

Поділяючи позиції учених, у даному дослідженні ми зупинилися на такому визначенні інновацій це комплексний, цілеспрямований процес створення, поширення й використання нововведень, метою яких є задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності. Інноваційний процес пов'язаний з переходом в якісно інший стан, з ревізією застарілих норм і положень, ролей, а часто і з їхнім переглядом. Розвиток (конкретизацію) даного підходу знаходимо в роботах В.І. Загвязинського. На його думку, нове в освіті – це не тільки ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувалися, але це і той комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивний початок, що дозволяє в умовах, що змінюються, і ситуаціях досить ефективно вирішувати завдання розвитку особистості і освіти [20, с. 11].

Для вирішення завдань дослідження, на наш погляд, має значення думка про зв'язок інновацій як з розвитком суспільства, системи освіти, так і викладачів – фахівців освітнього середовища. Тому в дослідницькому пошуку ми прийняли як початкове положення ідею В.І. Загвязинського, який вважає, що інноваційні педагогічні процеси відповідають прогресивним тенденціям

розвитку особистості викладача як суб'єкта професійної діяльності. Інакше ми розглядаємо інноваційні процеси як один із провідних механізмів розвитку системи освіти і професіоналізму викладача, що в свою чергу є підставою для розвитку професійної свідомості викладача.

З точки зору управління, стихійні й цілеспрямовані інновації, на думку В. І. Загвязинського, поділяються на чотири підтипи: науковий – контрольні функції виконують наукові організації; науково-адміністративний – контроль здійснюють вони ж за підтримки органів управління народною освітою; адміністративно-науковий – контроль і управління здійснюють органи управління, спираючись на науку; політико-адміністративний – контрольні функції беруть на себе адміністративні органи [20].

Аналізуючи підходи до вивчення інновацій в освіті, нами розроблена структура компонентів інноваційної діяльності викладача (рис.10).

Сучасний етап розвитку інноваційних процесів в освіті характеризується тенденцією до ліквідації розриву між процесами їх сприйняття, адекватної оцінки освоєння й застосування їх на практиці, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів, що мало місце, і можливістю та необхідністю свідомого управління ними [17].

Сказане дозволяє висунути припущення, що джерелом розвитку професіоналізму викладача, які впливають також на розвиток його професійної свідомості, є інноваційні освітні процеси. Для доказу цього припущення необхідно розглянути позицію викладача в інноваційних процесах, оскільки створення нового в професійній діяльності викладача має свої особливості і пов'язане, зокрема, з неповторністю особистості викладача, його професійної свідомості, з особливостями. Інновації в освіті відрізняються від інших систем тим, що «об'єкт» впливу інновацій, предмет їхньої діяльності – це жива особистість, що розвивається, що має неповторне «Я».

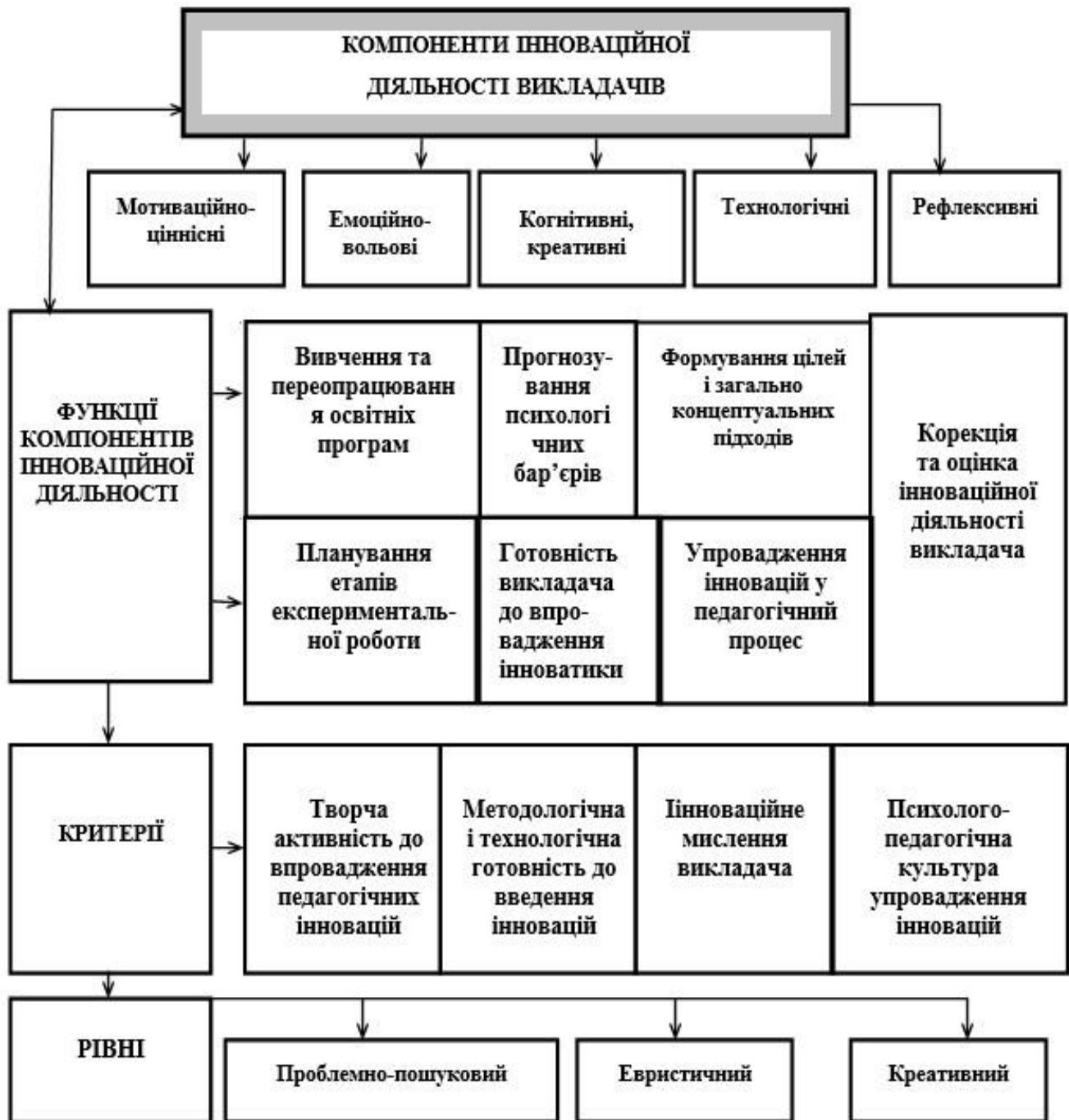


Рис. 10. Структура компонентів інноваційної діяльності викладача

Інновації істотно відрізняються одна від одної за впливом на людину, ставленням до них суб'єкта, вони несуть різні функції в різних соціальних процесах. Категорії суб'єкта, об'єкта, суб'єкт-суб'єктних взаємин є загальнометодологічною основою для аналізу механізму розвитку інноваційних стосунків. А. І. Пригожин зазначає, що головна характеристика суб'єкта інновацій – це його діяльна самосвідомість, тобто розуміння своєї особистісної ініціативи як суб'єктивно можливої та основи власного існування,

що суспільно приймається. Автор представляє суб'єктність як єдність цілеположення й цілездійснення в одній особистості [43].

Викладач як суб'єкт інноваційної діяльності та її організатор вступає з іншими членами педагогічного співтовариства у процес створення, використання й поширення інновації, він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть статися в самосвідомості, свідомості, звичаях, традиціях. Інновації призводять до перетворень у професійній свідомості, які починаються з прийняття людиною вимог, поставлених перед нею умовами життя і сучасним суспільством, з усвідомлення нових стосунків, що виникають у суспільстві, а також змін, які відбуваються в ній самій. З іншого боку, відбуваються зміни в характері та змісті вимог, які людина сама ставить до життя, до суспільства. У разі неспівпадання вимог, що висувуються суспільством до людини, а також очікуваних від неї результатів з вимогами, які людина адресує суспільству, неминуче виникають конфлікти як у взаємостосунках людини із зовнішнім світом, так і внутрішньоособистісні. Ці конфлікти служать основою невідповідності новим умовам і вимогам, основою для реальних змін у мисленні в індивідуальній свідомості. Людина постає перед необхідністю переоцінки своїх вимог до життя, зміни погляду на речі і на саму себе [43].

Інноваційна діяльність багато в чому визначається успішністю входження в особливе культурне середовище. Входження в нову культуру супроводжується неприємними почуттями (втрата друзів і статусу, відкинутість, дискомфорт при усвідомленні відмінностей між культурами), плутаниною в ціннісних орієнтаціях і власне особистісній ідентичності, вводить термін «культурний шок». Його симптомами можуть бути нестача упевненості в собі, тривожність, дратівливість, безсоння, психосоматичні розлади, депресія. Частіше всього «культурний шок» асоціюється з негативними наслідками. І лише небагато хто звертає увагу на його позитивний бік, коли первинний дискомфорт змінюється прийняттям нових цінностей, моделей поведінки, що веде зрештою до саморозвитку й особистісного росту.

Модель інноваційної діяльності викладача складається з двох взаємодоповнюючих частин. Перша будується через зміну мотиваційних

стосунків шляхом наслідування, зараження, імітації, моделювання інноватики. Вона визначає ставлення до новацій і переживання подій, пов'язаних з їхнім упровадженням. Друга частина отримує інформацію через спрямоване, усвідомлене інноваційне навчання, яке підтримується самою структурою нашого суспільства [48].

Уся інформація, що належить до інновацій, пов'язана з певною системою цінностей і бар'єрів. У науці психологічні бар'єри розуміються як внутрішні перешкоди (небажання, боязнь, невпевненість тощо), що заважають людині успішно виконувати деяку дію. Кожна людина з сукупності зовнішньої інформації вибирає тільки ту, яка може бути засвоєна, не руйнуючи і не вносячи істотного розладу в її душевне життя. Однак охорона уявлення, що склалося про світ, перешкоджає творчому процесу, зверненому до розуміння нового [49].

Унаслідок відсутності завершеної теорії управління інноваційною діяльністю професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу стає необхідним установа нових зв'язків між теоретичними положеннями та сучасною практикою в освіті і виникає потреба в розробці прогностичних моделей управління інноваційною діяльністю професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу.

Аналіз особливостей управління інноваційними процесами в освіті та практика роботи приватних навчальних закладів, показав, що об'єднання приватних вузів допомогло цим вузам витримати жорстку конкуренцію в системі освіти (рис.11).

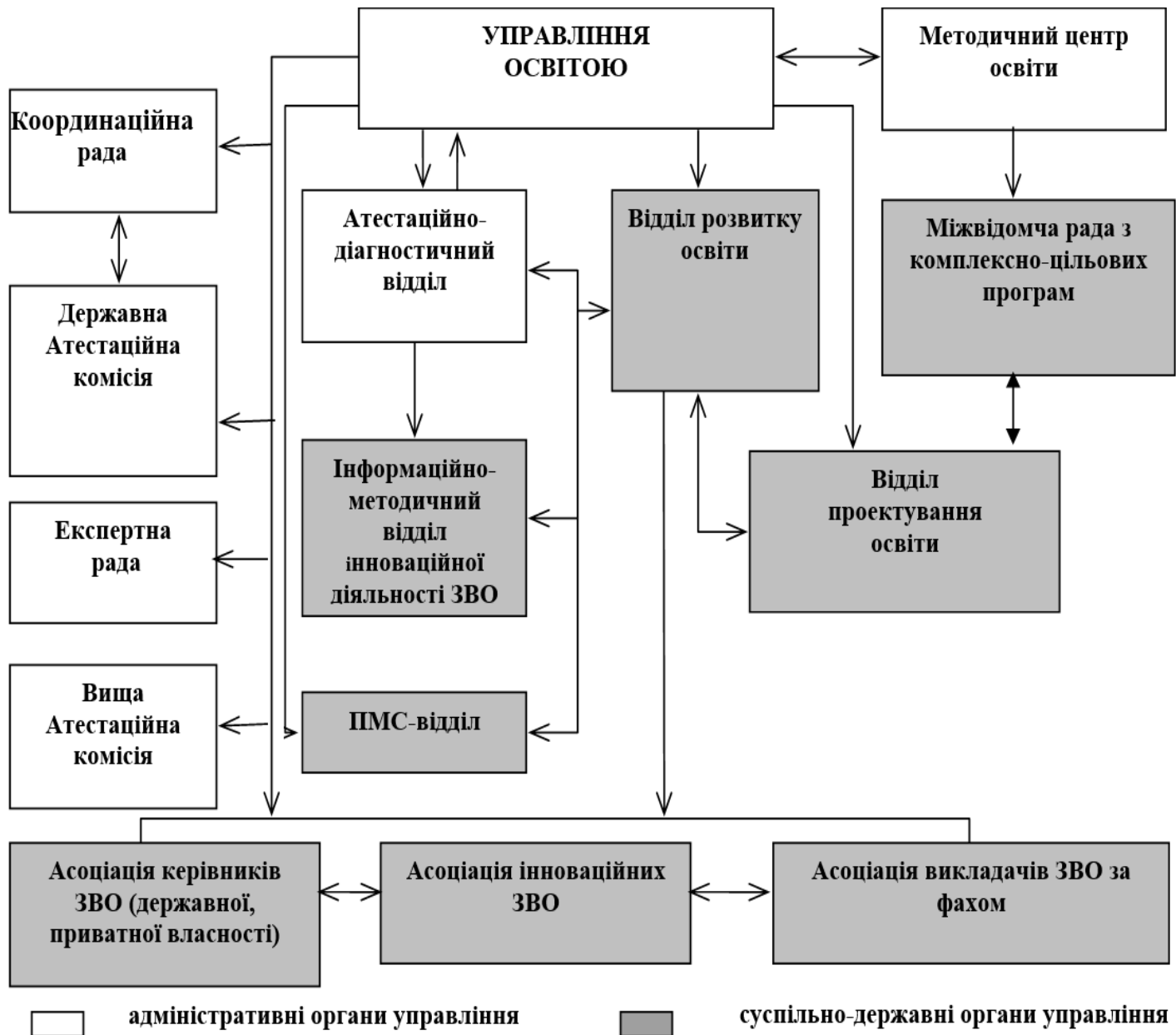


Рис. 11. Прогностична модель управління інноваційною діяльністю в системі освіти

Тому для підвищення ефективності роботи на інноваційній основі ми вважаємо, що в розроблену нами прогностичну модель необхідно включити наступні асоціації: «Асоціація інноваційних ЗВО», «Асоціація викладачів ЗВО за фахом» і «Асоціація керівників ЗВО (державної, приватної власності)». Перша з них шляхом створення спільних проектів може об'єднати зусилля ЗВО, що мають загальні або схожі інноваційні цілі, спрямовані на їхнє вирішення. Асоціація викладачів ЗВО за фахом може фактично стати науково-педагогічними товариствами, опорними структурами інноваційного розвитку

змісту кожної з існуючих освітніх сфер. Загальне керівництво соціально-психологічними проблемами розвитку ЗВО різних форм власності виконує асоціація керівників ЗВО, яка упорядковує головні запити ЗВО до перспектив їхнього розвитку.

Критеріальний апарат оцінки ефективності управління інноваційною діяльністю викладача наведений у табл. 4. Можна передбачити, що ефективність інноваційної діяльності викладачів підвищиться за рахунок врахування різноманітності психолого-педагогічних інновацій; теоретико-методологічних уявлень про природу і суть інноваційних процесів в освіті, що включає різні за змістом етапи: інноваційний психолого-педагогічний пошук, психолого-педагогічна експертиза, атестація, засвоєння поновлення освітньої практики на основі використання інновацій [14].

Реалізація такої моделі, на нашу думку, буде сприяти оптимізації функціонування інноваційних процесів у системі освіти і всіх її складових елементів, а також створенню соціально-психологічних умов, сприятливих для підвищення професіоналізму викладачів і розвитку його професійної свідомості. Описана модель не є застиглою, замкненою системою. Її організація, формування і випробування, безсумнівно, призведуть до виникнення нових проблем, що вимагають її корекції, удосконалення, відмови від одних її елементів і введення нових. Ця система є відкритою і передбачає динамічний розвиток освіти. Зміна концептуальних ідей сучасної освіти може призвести до істотного перегляду запропонованої моделі.

Характеристика функцій управління інноваційною та творчою діяльністю викладача

Функції діяльності	Характеристика показників ефективності управління інноваційною та творчою діяльністю в освіті
Мотиваційно-цільова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Цільова спрямованість функціонування освітньої системи й управлінської діяльності: цілі, орієнтовані на розвиток особистості того, хто навчається, і викладача; урахують їхні інтереси й потреби; сформульовані стратегічні й тактичні завдання управління інноваційною діяльністю викладачів; конкретні цілі, які забезпечують функціонування освітньої системи в режимі розвитку. 2. Здійснюється орієнтація на весь спектр професійних потреб ЗВО і викладачів, які працюють у них (включення у творчу діяльність, підвищення кваліфікації, підвищення соціально-професійного статусу через категорійну атестацію, обмін досвідом, вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду) 3. Проведення стимулюючих форм контролю (творчі звіти, атестація ЗВО). Випуск психолого-педагогічних інформаційних бюлетенів, що знайомлять викладачів з результатами стимулювання інноваційної діяльності. 4. Постійне заохочування викладачів, які досягли високого рівня результативності в інноваційному освітньому процесі.
Планово-прогностична	<ol style="list-style-type: none"> 1. Планування діяльності викладачів на основі розробленої концепції інноваційного розвитку освіти. 2. Концепція інноваційного розвитку освіти орієнтована на практику й містить реальні ближні, середні й подальші прогнози діяльності викладачів та їхнього розвитку. 3. Прогнозування інноваційної діяльності викладачів здійснюється шляхом проектування на основі програмно-цільового підходу та аналізу стану освітнього процесу ЗВО.
Інформаційно-аналітична	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здійснюється оперативний збір інформації та використовуються методи, адекватні цілям і завданням розвитку освіти. Створюється банк даних по всіх напрямках розвитку освіти. 2. Зміст інформації повинен об'єктивно відображати стан освіти, результати освітнього процесу; виділення чинників та психолого-педагогічних умов, що дозволяють оцінити інноваційну діяльність викладачів. 3. Цілі аналізу орієнтовані на виявлення динаміки психолого-педагогічних інноваційних процесів, аналіз яких носить системний характер і дозволяє встановлювати основні причинно-наслідкові зв'язки. 4. Інформаційні потоки забезпечують прийняття правильного управлінського рішення.
Організаційно - виконавча	<ol style="list-style-type: none"> 1. Організаційні структури ЗВО повинні бути гнучкі й адаптовані до психолого-педагогічних умов, що змінюються в освіті. 2. В організації діяльності функціональних і проектних структур ЗВО використовується координація цілей і змісту інноваційної діяльності. 3. Формування організаційних відносин в управлінні як по вертикалі, так і по горизонталі. 4. Виконання нормативних вимог вищих організацій усіма структурами ЗВО.
Контрольно-діагностична	<ol style="list-style-type: none"> 1. Створення системи діагностичного супроводу освітніх програм на основі науково обґрунтованих параметрів. 2. Систематичний контроль за інноваційною діяльністю викладачів ЗВО та його адекватність цілям управління. 3. Оперативність і гнучкість контролю. Стимулюючий характер контролю.
Корекційно-регулятивна	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення ієрархічно взаємопов'язаних зон корекції соціально-психологічних особливостей функціонування органів управління інноваційними процесами та інноваційною діяльністю викладачів [16].

Управління інноваційними процесами є складною організаційно-структурною системою та водночас комплексом взаємозалежних циклічно повторюваних процесів з розробки та реалізації рішень, спрямованих на забезпечення функціонування та розвитку усіх складових системи освіти.

Концептуальні положення інноваційного розвитку освіти полягають у тому, що: інноваційні зміни в освіті відтворюють закономірності суспільного розвитку, її соціально-культурної детермінованості; є динамічною взаємодією незалежно існуючих об'єктів як закономірний процес самоорганізуючих систем; відтворюють гуманістичні цінності у професійній діяльності особистості як біосоціальну потребу реалізації творчих здібностей та здатності до змін.

Ефективність управління інноваційними процесами в освіті залежить від системного підходу до розроблення і впровадження моделі управління інноваційними процесами, реалізації нормативно-правових, соціально-педагогічних, психолого-педагогічних умов та наступних ідей: інноваційні зміни в освіті враховують загальнодержавні стратегії та соціальні запити регіону; впровадження нововведень вимагає створення керованої системи освітніми новаціями, забезпечення умов для їх науково-методичного та організаційного супроводу; ефективність розгортання інноваційних процесів залежить від контрольної-оцінної функції управління, діагностичного забезпечення, а також підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах змін [9].

ВИСНОВКИ

1. Розвиток творчої особистості викладача неможливий без розвитку відповідних творчих якостей, які утворюються у процесі творчої педагогічної діяльності та професійної підготовки до неї. Здійснювати її, у свою чергу, здатна лише особистість з високим рівнем творчого потенціалу. Творчий

потенціал викладача розглядається як інтегративна характеристика особистості, яку складає система знань та вмінь, особистісних, професійних якостей і задатків викладача як сукупність його можливостей до перетворення та/або створення педагогічної дійсності, провадження творчої педагогічної діяльності спрямованої на розвиток творчої особистості студентів.

2. Актуалізація творчого потенціалу викладача відбувається в процесі здійснення творчої, інноваційної та професійної діяльності, завдяки прояву творчої активності, творчої спрямованості, наявності творчих здібностей та творчої компетентності. Цей процес потребує високого рівня розвитку професійної свідомості. Оскільки професійна свідомість відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця і є психологічним утворенням, у якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій, а також знання людини про себе як про представника певної професії де активна, творча діяльність є найважливішою умовою, засобом і формою самовизначення в системі суспільних і конкретних людських стосунків. В той же час, розвиток самої професійної свідомості викладача, обумовлено реалізацією його професійно-особистісного потенціалу, який дозволяє вирішувати професійні завдання через їхнє творче осмислення.

3. Творчість - це процес, за допомогою якого люди звільняють себе від вузьких способів конструювання «внутрішньої картини світу» й відкривають для себе нові реальності в навколишньому середовищі. Лише творча діяльність особистості, її інноваційність, здатні забезпечити становлення особистості викладача у професійній діяльності – процес прогресивної зміни особистості під впливом соціальних чинників, особливості професійної діяльності та власної інноваційної активності, спрямованої на самовдосконалення та самореалізацію.

4. Професійна педагогічна рефлексія — основа творчого підходу, необхідне доповнення пошуків, імпровізацій, спосіб виявлення й формулювання індивідуальних досягнень викладача або недоліків його діяльності. Рефлексія, таким чином, є психологічною підставою, джерелом

викладацької творчості, без якої неможлива інноваційна діяльність, рефлексія повинна пронизувати весь інноваційний процес.

5. Розвиток системи освіти обумовлює потребу і в розвитку управління інноваційною діяльністю викладачів, яке передбачає як збагачення традиційних функцій управління новими проектами, так і створення соціально-психологічних умов, які сприяють розвитку професіоналізму та актуалізують творчий потенціал викладача в інноваційній діяльності. Динамічність розвитку суспільства диктує необхідність випереджального розвитку освіти і системи управління нею, що зумовлює своєчасність розробки прогностичних моделей управління інноваційними процесами в освіті.

Перспективи подальшого розвитку роботи розглядаються в розширенні насиченості змісту категорії «професійна свідомість» викладачів вищої школи, у вивченні специфічності категоріальної структури професійної свідомості фахівців різних напрямів освітньої діяльності та психологічних практик розвитку творчого потенціалу викладача, формування готовності до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Акопов Г.В. Проблемы сознания в психологии: Учеб. пособие. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. 232 с.
2. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс (экспериментальная психология). СПб.: ДНК, 2000. 517 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. 230 с.
4. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. – 126 с.
5. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе. К.: Основа, 2004. С. 306-312.
6. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Професіоналізм і лідерство. Х.: «ТИТУЛ», 2006. 578 с.

7. Бассин Ф.В. К развитию проблемы значения и смысла Ф.В. Бассин. *Вопросы психологии*. 1973. № 6. С. 13-24.
8. Бендеречь Н.М. Творчість як складова педагогічної майстерності вчителя: веб-сайт. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/6/statti/2benderec.htm (дата звернення: 12.10.2020).
9. Ващенко, Л.М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2006. 40 с.
10. Вакуленко В.М. Розвиток теорії і практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу: [Монографія]. Луганськ: Альма-матер, 2007. 496 с.
11. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: избранные психологические труды. Воронеж : Модэк; Москва : Институт практической психологии, 1996. 512 с.
12. Волобуєва О.Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_30 (дата звернення: 12.10.2020).
13. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб.: Речь, 2001. 347 с.
14. Гиро А.И. Аттестация как фактор совершенствования профессионализма и стимулирования самообразования педагогических кадров. Минск, 1994. 54 с.
15. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: 1987. 257 с.
16. Гордон Т. Терапевтические метафоры. СПб.: 1995. 124 с.
17. Гульбс О.А., Кобець О.В., Малеев Д.В. Психологія свідомості викладачів вищої школи. Краматорськ, КЕГІ. 2013. 317 с.
18. Давиденко Л.В. Формирование самоотношения личности учителя в ВУЗе. *Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика»*. Ростов-на-Дону: ИПО РГПУ, 2006. № 2. С. 129 - 136.

19. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во. Московского психолого-социального института, 2004. 752 с.
20. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем. Педагогика. 1999. № 5. С. 8-13.
21. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та, 2000. 258 с.
22. Инновации в образовании и социальные перемены. Материалы к конференции / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Л.И. Рожко, В.А. Соколовской. – СПб., 1993. – 120 с.
23. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущих педагогов. *Вопросы психологии*. № 3. 2000. С. 35-47.
24. Кваша В.П. Управление инновационными процессами в образования. Минск, 1994. 177 с.
25. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1995. 222 с.
26. Коваль І.А. Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2003. 161 с.
27. Коваль С.Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих навчальних закладах освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2001. 20 с.
28. Кот Г.М. Психологічна культура керівників середніх навчальних закладів як об'єкт системного дослідження. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки*. К.: Міленіум, 2003. Вип. 11. С. 48-54.
29. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: 1993. 418 с.
30. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Психика. М.: Наука, 1982.

340 с.

31. Лобанова Ю.И. Исследование влияния особенностей рефлексивного механизма на успешности профессиональной подготовки современного специалиста: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.03. Санкт-Петербург, 1998. 20 с.

32. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. М.: Наука, 1984. – 444 с.

33. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования. *Вестник МГУ. Сер. Психология*. 1998. №2. С. 88-97.

34. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: 1996. 487 с.

35. Мясищев В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека. Проблемы сознания. М.: 1966. С. 126-132.

36. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К.: Вища школа, 2003. 125 с.

37. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. №1. С.5-19.

38. Пащенко С. Ю. Психолого-педагогічні особливості творчої діяльності викладача ВНЗ. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 17. С. 134-139.

39. Петрик Т. П., Дорохов А.Р. Методы инженерного творчества. Кемерово, 1997. 167 с.

40. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрів і аспірантів. К.: Філ-студія, 2006. 320 с.

41. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. М., 1993. 63 с.

42. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. – Харків: «ОВС», 2001. 256с.

43. Пригожин А.И. От существующего к возникающему. М., 1985. – 327 с.

44. Радугин А.А., Радугин К.А. Введение в менеджмент: социология и организация управления. Воронеж, 1995. 196 с.

45. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
46. Семенов И.Н., Кларин М.В. Личностная ориентация непрерывного образования: теория и практика. Гуманизация образования. 1995. № 4. С. 32-46.
47. Сластенин В.А., Чижаква В.А. Введение в педагогическую аксиологию – М.: Academia, 2003. 185 с.
48. Суровцева Р.Ф. Теорія і практика розвитку педагогічних інновацій у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть. [Монографія]. Краматорськ, 2007. 719 с.
49. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: [Монографія] / За ред. Н.Г. Ничкало. К.: Райдуга, 1999. 98 с.
50. Теорія і методика професійної освіти : навч. посібник / [авт. кол.: З. Н. Курлянд та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. К. : Знання, 2012. 390 с.
51. Третьяченко В.В. Управлінські команди: методологія та теорія, формування і розвиток: Монографія. Луганськ: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2004. 300 с.
52. Хомуленко Т.Б. Аналіз змісту поняття креативність. *Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія*. 2002. № 539. С. 151-156.
53. Чемісова, Т. С. Психологічні умови розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2018. 208 с.
54. Шандрок С.К. Психологія професійних творчих здібностей: [монографія]. – Тернопіль: Економічна думка, 2015. – 357 с.
55. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М., 1997. – 641 с.
56. Яланська С.П. Розвиток творчої компетентності майбутнього педагога в умовах сучасного освітнього простору. *Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : зб. наук.*

праць. К. : ДП «Інформаційноаналітичне агенство», 2013. Вип. 24. С. 783–793.

57. Яремчук Н. Педагогічна творчість як складова професійно-педагогічної культури викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 242-249.

58. Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, pp. 749–764. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8

59. Dimitrijević, A., Hanak, N., & Milojević, S. (2011). Psychological characteristics of future helping professionals: Empathy and attachment of psychology students. *Psihologija*, pp. 97–115. doi: 10.2298/psi1102097d

60. Enns, E, Shapovalova, M. (2015) Psycho-Pedagogical Model of Students' Professional Consciousness Development [Versión electrónica], *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, Volume 214, 5 December 2015, pp. 385–392.

61. Göncz L. (2017). Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, pp.75–95.

62. Kelly G.A. *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. N. Y., 1963. 261 p.

63. Klassen, R.M., Kim L. (2019) Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis *Educational Research Review*, 26 (2019), pp. 32-51.

64. Osgood, C. E. *Method and Theory in Experimental Psychology*. NY, 1953.

65. Professional development of the teacher in the light of European integration processes: collective monograph / in the sciences. edit prof. Tsvetkova Hanna - Hameln: InterGING, 2019. 557 p.

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Шеленкова Н.Л., Міщенко М.С.

Як показав аналіз психологічної літератури, феномен «кар'єра» використовується у двох основних значеннях [9; 15; 18; 30; 32 та ін.]. У широкому значенні – як «життєва» кар'єра особистості, що може стосуватися різних соціальних сфер життєдіяльності особистості (сімейної, побутової тощо). Так, на думку Д. Д. Іванцевича і О. О. Лобанова, поняття кар'єри можна застосовувати не лише до професійної діяльності, а і до інших життєвих ситуацій, наприклад, кар'єри домогосподарок, матерів тощо, оскільки вони також просуваються вперед у тому сенсі, що їхні таланти зростають разом із збільшенням досвіду та відповідальності [26]. У вузькому значенні феномен «кар'єра» застосовується як поняття «професійна кар'єра», яке стосується лише професійної діяльності людини.

Розуміння феномену «кар'єри» у широкому значенні є менш розповсюдженим, але при цьому висловлюються думка, що використання такого підходу дозволяє значно розширити межі досліджень з проблеми «кар'єри» [56], так і побоювання, що при цьому відбувається суттєве розмивання терміну «кар'єри» як наукового поняття [12].

Стосовно змісту поняття професійної кар'єри особистості, то автори знову ж таки виділяють два їхні значення [31]. У першому випадку воно розглядається як професійне просування, професійне зростання особистості, її перехід від одних ступенів професіоналізму до інших. При цьому зазначається, що при такому підході кар'єра близька до траєкторії руху людини до вершини («акме») професіоналізму [16; 49]. У другому випадку під професійною кар'єрою особистості розуміється посадове просування, де провідним є досягнення особистістю певного соціального статусу, певної посади. При цьому А. К. Маркова підкреслює, що людина може свідомо обирати та будувати свою

кар'єру, як у професійному, так і в посадовому аспектах [49]. Суттєвим при аналізі сутності професійної кар'єри є те, що ці два види кар'єри, як зазначає вона, можуть не співпадати в однієї людини: справжній професіонал може не «зробити» службової кар'єри, і, навпаки, людина на високих посадах може не досягнути такого ж високого рівня професіоналізму.

Між тим найбільш ідеальним, на думку Т. В. Карамушки, є поєднання цих двох типів кар'єри, тобто забезпечення того, коли людина, просуваючись в аспекті підвищення рівня професіоналізму, разом з тим досягає і певного посадового зростання [32].

Вивчення проблеми професійної кар'єри здійснювалось зарубіжними психологами (К. Крам, Д. Сьюпер, Е. Шейн, Д. Халл, Т. Є. Демідова, С. В.Кутняк, О. Молл, Л. Г. Почебут, А. М. Толстая та ін. [15; 39; 55; 57; 68; 83; 92-94; 95-98 та ін.]). Вітчизняні психологи останнім часом значно активізували дослідження цієї проблеми, особливо це сталося з виокремленням у межах психологічної науки окремої спеціальності – організаційної психології (О. І. Бондарчук, Б. Й. Візіров, Т. М. Канівець, Л. М.Карамушка, Н. Ковальчишина, О. М. Мірошніченко, Л. О. Онуфрієва, А. П. Поплавська, М. В. Сурякова, В. О.Чернявська, О. М. Чуйко, Н. Ф. Шевченко, О. П. Щотка та ін. [5; 9; 30; 31; 36; 52 та ін.]).

Як зазначає Н. М. Проскурка, у вітчизняній психології до недавнього часу поняття «кар'єра» практично не використовувалося [70]. В основному використовувалися такі терміни, як «професійний життєвий шлях», «професійна діяльність», «професійне самовизначення». Разом з тим, вказується, що останніми роками у післярадянській ментальності співвітчизників та працях науковців став зникати негативний відтінок поняття «кар'єра»; говориться про те, зараз людина, що «робить кар'єру», розглядається, швидше, як та, що має орієнтацію на реалізацію особистісного і професійного потенціалу [11; 42; 46; 48; 54; 70; 88; 99 та ін.].

У науковій літературі існують різні підходи до розуміння сутності професійної кар'єри. Як зазначає А. П. Поплавська, проблема вивчення

професійної кар'єри є міждисциплінарною [67]. Зокрема, нею виділено три основні підходи до вивчення професійної кар'єри у сучасній психології: соціально-економічний, управлінський та організаційно-психологічний.

Соціально-економічний підхід розглядає професійну кар'єру як динаміку розвитку економічних показників (рівня освіти, кваліфікації працівника протягом трудового життя та посадових пересувань) та як індивідуально визначену позицію та поведінку, пов'язану з накопиченням та використанням людського капіталу протягом трудового життя. Професійна кар'єра при цьому є показником економічного потенціалу особистості, просування за кар'єрними «сходами» і тому розглядається як можливість економічної стимуляції та економічного благополуччя особистості. В управлінському підході кар'єра розуміється як визначення життєвих цілей за допомогою двох рівнів досягнень – просування за рівнями ієрархії системи управління (розширення впливу) та особистісного управлінського розвитку.

В організаційно-психологічному підході професійна кар'єра визначається як просування людини в організаційній ієрархії, послідовність професійних занять протягом життя та як один з показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу в організації та відповідного рівня життя, а також досягнення визнання та слави. Створення можливостей для здійснення професійної кар'єри персоналу, відповідно до основних положень цього підходу, є одним з показників ефективного розвитку організаційної структури.

Як зазначає І. П. Маноха, на відміну від соціально-економічного підходу, який за основний критерій успішності професійної кар'єри визначає економічне стимулювання, та управлінського підходу, який акцентує увагу на реалізації її управлінських функцій, організаційно-психологічний підхід розглядає професійну кар'єру з точки зору можливостей для реалізації психологічного ресурсу у діяльності організації. Цей підхід дозволяє визначити «психологічне наповнення» професійної кар'єри особистості, тобто ті психологічні чинники та умови, які формують особистісний потенціал професійної кар'єри [48]. Разом з

тим, такий підхід є одним із важливих напрямків у визначенні психологічних резервів ефективності організації.

З огляду на вищевикладене зазначимо, що наше дослідження буде базуватися на ідеях саме організаційно-психологічного підходу, який дає можливість в процесі аналізу професійної кар'єри поєднати ресурси як самої особистості (індивідуально-психологічні якості), так і організації, з метою задоволення потреб обох учасників професійної діяльності та забезпечення ефективності їхнього функціонування. Так, у межах обраного нами підходу здійснено аналіз відмінностей між поняттями «професійне становлення», «професійне самовизначення» і «професійна кар'єра» [4; 7; 21; 25; 28 та ін.].

Зокрема, зазначається, що обидва поняття характеризують різні сторони одного явища – процесу змінювання людини у просторі професійної діяльності [44; 51]. Поняття «професійне становлення» відбиває власне психологічний аспект цього процесу, а поняття «професійна кар'єра» – його соціальні ознаки, соціально-конкретне втілення відповідних психологічних змін. При цьому професійна кар'єра розуміється як послідовність етапів розвитку людини у професійній сфері, результат її усвідомленої позиції і поведінки, з постійною динамікою особистісних характеристик, спрямованих на досягнення цілей професійної діяльності, як реалізація професійного потенціалу фахівця, яка приводить до суб'єктивного та об'єктивного успіху у професійній сфері, передбачає просування у професійному просторі, забезпечує його особистісний розвиток. Кар'єра являє собою один з показників індивідуального професійного життя людини, тобто, підкреслюється індивідуальність та унікальність професійної кар'єри [70]. Професійна кар'єра розуміється, як форма реалізації професійного потенціалу, а планування професійної кар'єри розглядається як динамічна характеристика процесу, який приводить людину до успіху у своїй професійній сфері [79]. Професійна кар'єра також визначається як успішне просування особистості у певній сфері професійної діяльності, як свідомо обраний і реалізований людиною шлях досягнення професіоналізму та посадового зростання [32]. Тобто, мова йде про поєднання двох важливих

аспектів професійної діяльності – професіоналізму та зростання у посаді [16; 49]. У цілому, спираючись на ідеї організаційно-психологічного підходу, ми розуміємо професійну кар'єру особистості як успішне проходження нею основних етапів професійної діяльності в організації, яке сприяє досягненню високих показників у професійній та соціальній сферах її життєдіяльності, її самореалізації, а також забезпечує ефективну діяльність самої організації.

У науковій літературі виділено типи кар'єри за різними критеріями: за рівнем стабільності (стабільна; звичайна; нестабільна; з множинними проблемами); за спрямуванням (вертикальна і горизонтальна); за успішністю (успішна, проблемна, неуспішна) [26]. Д. Сьюпер на основі такого показника, як «стабільність кар'єри», виділив чотири типи кар'єри, які залежать від особливостей особистості, способу життя, відносин і цінностей людини: «стабільна кар'єра» – просування, навчання, тренування у постійній професійній діяльності; «звичайна кар'єра» – найбільш поширена – співпадає з нормативними стадіями життєвого шляху людини та його кризами; «нестабільна кар'єра» характеризується двома або кількома спробами здійснення кар'єри; «кар'єра з чисельними спробами» – зміна професійних орієнтацій відбувається протягом цілого життя [97].

За критерієм «середовище здійснення» С. І. Сотнікова виділяє три типи внутрішньоорганізаційної кар'єри: «вертикальну» (поетапні зміни статусу працівника); «горизонтальну» (зміна статусу працівника на одному ієрархічному рівні); «центрострімку» (зміна соціального статусу працівника, яка тягне за собою зміну його ціннісних орієнтацій, оцінювання працівником власної ролі в організації). Окрім того, автор виділяє ще шість типів внутрішньоорганізаційної кар'єри – «цільову», «монотонну», «спіральну», «миттєву», «стабілізаційну» та «кар'єру, що згасає» [78].

За критерієм «характер здійснення» виділяють такі типи професійної кар'єри: «типову» – досягнення верхівок професіоналізму, визнання у професійному товаристві, зайняття вищого посадового статусу в організаційній структурі; «стійку» – відносну постійність у професійній діяльності та

посадовому просуванні, але з припущенням певних відхилень; «перервану» – нестійкість посадового просування, неодноразова зміна профілю та форми діяльності, робота у багатьох організаціях, які не сприяють набуттю професійного досвіду. Крім цього, при аналізі типів професійна кар'єра аналізується, з одного боку, – у який спосіб здійснюється професійна кар'єра і чи відповідає цей спосіб моральним принципам людського співіснування, а з іншого боку – чи є «кар'єрний простір», необхідний для того, щоб особистість могла здійснити власні плани [67].

Окремо виділена класифікація типів управлінської кар'єри, розроблена О. Молл, яка виділяє такі типи управлінської кар'єри: «суперавантюрна» (передбачає високу швидкість посадового просування з пропусканням значної кількості посадових сходинок); «авантюрна» (допускає наявність двох посадових рівнів при достатній швидкості просування або характеризується значною зміною сфери діяльності); «традиційна / лінійна» (характеризується поступовим просуванням «вгору», іноді з пропусканням однієї сходинки, а іноді з короткочасним пониженням посади); «послідовно-кризова» (характерна для періодів революційних перетворень, які вимагають постійної адаптації працівників до змін); «прагматична» (перевага віддається простим засобам вирішення кар'єрних завдань – зміна сфери діяльності, організації); «кар'єра, що завершується» (проявляється у тому, що «вниз» просування маловірогідне, а «вгору» – неможливе); «перетворююча кар'єра» (характеризується «завоюванням світу», високою швидкістю просування за посадами, зростанням впливу, здійснюється завжди з одночасним зростанням організаційної структури) [57].

Д. Мак-Клеланд виділив три основні мотиви управлінців в виборі особистої кар'єри. Перш за все – це прагнення до влади. Ті, хто прагне влади, енергійні, відверті у виявленні своїх думок і почуттів, не бояться конфронтації і відстоюють свої позиції. Вони вимагають до себе уваги, прагнуть лідерства. Люди, що досягли вищого рівня управління, часто мають таку орієнтацію. Другий основний мотив побудови кар'єри – це прагнення до успіху. Частіше за

усе, такий мотив задовольняється не проголошенням успіху, а процесом доведення роботи до успішного завершення, певного її закінчення. У побудові своєї кар'єри ці люди ризикують помірно. Третій основний мотив – це мотив причетності. Він формується під впливом бажання бути включеним до певного соціального і професійного оточення, потреби у спілкуванні, допомоги іншим, суспільній роботі [45].

За часом реалізації вертикальну (посадову) кар'єру можливо розрізнити на нормальну, швидкоплинну та повільну [70]. Нормальна кар'єра – це поступове просування людини до вершини посадової ієрархії з постійно розвиваючими її професійними здібностями. Тривалість цієї кар'єри, як правило дорівнює тривалості активної трудової діяльності людини. У середньому це вік біля 40 років. За цей час людина, якщо для цього є організаційно-структурні передумови, може пройти службовими сходинками від 8 до 12 посадових позицій.

У 50-60 роках минулого століття у США з'явився такий різновид побудови кар'єри, як «швидкоплинна» кар'єра. Причина появи цього типу кар'єри – велике зростання американських корпорацій та потреба у менеджерах середньої ланки. Організації створили «швидкоплинні» навчаючі програми з метою заповнення вакансій. Майбутнім менеджерам було забезпечено швидкий перехід на нове місце та підвищення у посаді. Таким чином, просування по службі схвалювалось як ознака кар'єрного успіху. Однак «швидкоплинні» програми схвалювали таке ставлення до роботи, яке у майбутньому стало не вигідним як для особистості, так і для організації. Замість того, щоб сконцентруватись на створенні технічної бази, «швидкоплинні» особистості зосереджували увагу на техніці керівництва. В результаті, багато з них виявили неготовність до керівництва тим персоналом, який вивчав функціонування організації на момент технічних змін. Крім цього, велика кількість учасників «швидкоплинних» програм зіткнулись з сімейними проблемами через нескінчені переходи на нову роботу до інших міст.

Повільна кар'єра характеризується перебуванням на одній посаді у 1,5-2 рази довше, чим при нормальній кар'єрі. Причини такої кар'єри можуть бути найрізноманітнішими. Частіше за усе вони пов'язані з професійними та особистими характеристиками особистості, її відношеннями з співробітниками та керівництвом.

У контексті проблеми, яка досліджується, важливо, на наш погляд, враховувати значущість таких типів професійної кар'єри. По-перше, розподіл професійної кар'єри за критерієм «можливості здійснення». Згідно з цим критерієм вирізняють такі типи «посадової» кар'єри: «потенційну» (індивідуально сплановану, коли особистість вибудовує трудовий та життєвий шлях за власними планами, потребами, здібностями та цілями, це кар'єра-«мрія», кар'єра-«бажання», яка певним чином впливає на вчинки людини); «реальну» (реалізовану, досягнуту у певному виді діяльності протягом конкретного часу і в конкретній організації) [47]. Потенційна (індивідуально спланована, реальна) кар'єра – це особисто побудований людиною професійний та життєвий шлях на основі її планів, потреб, здібностей, цілей. Це кар'єра-бажання, кар'єра-мрія. Вона може суттєвим чином впливати на вчинки, поведінку людини, може бути реалізована повністю, частково або зовсім не реалізована. Реальна (реалізована, досягнута) кар'єра – це те, що людині вдалось реалізувати протягом певного часу, у певному виді діяльності, у конкретній організації. Зазначимо при цьому, що у нашому випадку мова буде йти про аналіз майбутніми психологами, насамперед, потенційної професійної кар'єри.

По-друге, важливою є класифікація типів професійної кар'єри за активністю працівника в процесі здійснення кар'єри та змін, що відбуваються з ним [53]. На думку авторів, поряд із «ситуаційною», «залежною» кар'єрою, в яких акцент робиться на зовнішні чинники, значущими для особистісного та професійного розвитку особистості є такі типи кар'єри, як «власноручна» та «системна», які базуються на власній активності людини в процесі здійснення професійної кар'єри, її цілеспрямованому системному управлінні цим процесом

(на основі врахування основних його складових). У нашому дослідженні мова йде, насамперед, про підготовку майбутніх психологів до професійної кар'єри, яка базується, насамперед, на власній активності особистості.

По-третє, важливою є класифікація типів професійної кар'єри з точки зору особистісної професіоналізації, яка являє собою ступінь оволодіння особистістю професійним досвідом у конкретному виді діяльності та кар'єрному просторі, виділяють «професійну» та «посадову» типи кар'єри [47]. Для «професійної» кар'єри характерним є те, що робота здійснюється переважно у одній предметній професійній сфері, відбувається схвалення професійною громадою результатів праці особистості, отримання нею авторитету у конкретному виді професійної діяльності. Як правило, професійна кар'єра відбувається в одній організації і професійні досягнення створюють засади для формування «внутрішньо-організаційної» або «посадової» кар'єри у ній. «Посадова» кар'єра відображає зміни переважно посадового статусу особистості, її соціальної ролі, ступеню та простору посадового авторитету в організації. Це своєрідна траєкторія переміщення особистості як по «вертикалі», так і по «горизонталі» посадової структури в організації. «Посадову» кар'єру можна класифікувати за можливостями, часом, способом та характером здійснення та за «кар'єрним простором» [47]. У нашому дослідженні мова буде йти про підготовку майбутніх психологів до гармонійного поєднання як професійної кар'єри, так і посадової кар'єри.

Переходячи до аналізу ролі професійної кар'єри у життєдіяльності людини, розглянемо функції професійної кар'єри на прикладі кар'єрних домагань, які на думку деяких авторів є важливими складовими професійної кар'єри [18; 80]. Так, Л.Долгих, базуючись на підходах, розроблених К. О.Абульхановою-Славською до стратегії життя особистості [2] та підходах В. О. Татенко та Т. М. Титаренко, розроблених щодо життєвих домагань особистості [81; 82], виділяє такі функції кар'єрних домагань: стимулюючу (оскільки саме кар'єрні домагання як очікування бажаних досягнень мотивують та активізують особистість до дій, необхідних для задоволення її домагань – від

оволодіння необхідними знаннями і вміннями до постійного підвищення професійної майстерності); породжувальну (або футуристичну) (яка полягає у просторово-часовій організації та впорядкуванні майбутніх дій, адже саме наявність кар'єрних домагань запускає і, по суті, детермінує механізм побудови перспективи професійної самореалізації, адже майбутні професійні вчинки обиратимуться саме відповідно до кар'єрних домагань особистості); оцінну (оскільки, моделюючи своє професійне майбутнє, особистість завжди співвідносить, зважає усі «за» і «проти», оцінює як свої теперішні здібності і статус, так і професійні можливості та кар'єрні пропозиції з точки зору майбутніх досягнень); самоконтролю (оцінюючи свої професійні вибори та дії, особистість, тим самим, контролює їх правильність і корегує сама себе на шляху до реалізації своїх кар'єрних домагань); самоусвідомлення (самоусвідомлення людиною її професійного призначення, місця у суспільстві, як теперішнього, так і майбутнього, переживання своїх можливостей впливати на перебіг життя, його спрямування, якість) [18].

Під основними етапами здійснення особистістю професійної кар'єри розуміються періоди, які відзначені різними задачами розвитку, кар'єрними інтересами. З цього приводу виконані вченими дослідження з зазначеної проблематики можна розподілити на дві групи. Першу групу складають класифікації етапів здійснення професійної кар'єри, які стосуються безпосередньо її проходження в організації, вона представлена переважно дослідженнями зарубіжних вчених К. Крам, Е. Шейн, Д. Халл, Д. Сьюпер, Л. Г.Почебут, К. Чарнецькі, В. О. Чикер, О. П. Щотка [68; 86; 90; 92-94; 95-98]. До другої групи належать дослідження, у яких поряд з етапами професійної кар'єри в організації аналізуються і більш ранні, «доорганізаційні» етапи професійної кар'єри. Зокрема у А. М. Толстої це міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар'єру розмиті, особистість тільки готується до процесу навчання майбутній професії; освіта та тренування (цей етап залежить від вимог щодо майбутньої професії); входження особистості у світ професії, адаптація, виникнення професійного «Я-концепту»; етап

професійного навчання та подальшої спеціалізації в умовах конкретної організації і т.д. [83].

Професійна кар'єра тісно пов'язана з професійним самовизначенням та професійним становленням особистості. Серед дослідників, які вказують на цей взаємозв'язок, слід, насамперед, назвати засновницю теорії «стадій професійного життя» Ш. Бюлер. Серед виокремлених нею п'яти фаз життєвого циклу людини першою (16-20 років) вона визначає фазу, що передує самовизначенню, коли професії як роду занять ще немає; другою (від 16-20 до 25-30 років) – фазу, змістом якої є пошук молодою людиною покликання, тієї сфери діяльності, яка найбільш відповідає здібностям і прагненням людини. Близьким до попередньої класифікації є підхід, запропонований Д. Сьюпером, який виокремлює, зокрема, такі періоди: період зростання (від народження до 14 років), період «розвідки» або «дослідження» (15-24 роки); період закріплення (25-44 роки) і т.д. [97].

Інтенсивний підхід до проблеми виділення стадій кар'єри зустрічається у роботах С. Паркінсона. Запропонована ним шкала починається з числового позначення віку (Г), в якому конкретна особистість вступає на свій професійний шлях після навчання. Кожна подальша «пора» визначається значенням попередньої з додаванням відповідного чисельного коефіцієнта. Так, приблизно з 21 року (пора готовності) до 24 років людина перебуває у порі розсудливості, з 24 років до 31 року вступає у пору висунення, далі до 36 років – пора відповідальності, потім приходить авторитет, до 39 років настає пора досягнень і т.д.

У контексті проблеми, яка аналізується, важливим є виділення двох перших етапів професійної кар'єри, які передують власне професійній кар'єрі в організації: міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар'єру, освіта і тренування (за А. М. Толстою); фаза, що передує самовизначенню та фаза пошуку покликання (за Ш. Бюлер), період росту та період «розвідки» (за Д. Сьюпером), фаза готовності та розсудливості (за С. Паркінсоном). Зазначені етапи професійної кар'єри, на наш погляд, відповідають певною мірою періоду

навчання у загальноосвітній школі і головним чином, у ЗВО і є власне обов'язковими, на наш погляд, етапами підготовки до професійної кар'єри.

Важливу роль у розумінні юнацького віку у здійсненні професійної кар'єри відіграють роботи, які стосуються професійної реалізації особистості, адже, як уже зазначалось вище, у багатьох роботах професійна реалізація розглядається, як психологічна складова професійної кар'єри. Професійна самореалізація особистості, яка є необхідним атрибутом життєдіяльності здорової, зрілої особистості, розуміється як процес найбільш можливого втілення людиною свого внутрішнього буттєвого потенціалу у зовнішнє суспільне середовище завдяки залученню до професійних відносин, який характеризується розвитком професійних здібностей та навичок і результатом якого є відчуття задоволення від зробленого внеску у суспільні справи [18]. У професійній самореалізації пріоритет віддається початковій цієї важливої у житті людини лінії розвитку – вибору професії, важливості «правильного» вибору на противагу «неправильному». І цей етап, на наш погляд, має пряме відношення до студентського віку. При цьому автори також підкреслюють, що питання подальшої побудови перспективи професійного шляху та психологічні механізми професійного зростання й успішності (на подальших вікових етапах) теж заслуговують уваги дослідників [18].

Дослідження проблем життєвого шляху особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Є. І. Головаха, С. Д. Максименко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.) вказують на те, що найважливішою умовою розвитку і самореалізації особистості є її життєва перспектива як образ бажаного та усвідомлюваного як можливого майбутнього життя. На думку, зокрема, К. О. Абульханової-Славської, така перспектива дає людині можливість організувати власне життя, планувати та реалізувати його [2]. Б. Г. Ананьєв вважає, що саме у суб'єктивній картині життєвого шляху віддзеркалюються етапи соціального та індивідуального розвитку особистості [3]. На думку О. Кроніка специфічною рисою детермінації людського життя є те, що разом з обумовленістю наступних подій минулими (тобто, детермінація минулим) існує

також і детермінація майбутнім, тобто цілями і передбачуваними результатами життєдіяльності [37]. Тому закономірно припустити, що й професійна реалізація потенціалу можлива лише за умови уявлення особистості про себе такою, якою вона хотіла б бути. Професійне майбутнє, яке людина уявляє як потенційно можливе, виконує функції суб'єктивної регуляції і, будучи метою професійного шляху, впливає на життєві вибори, вчинки та діяльність людини, на вектор її професійного розвитку і реалізацію професійного потенціалу [48]. Зазначається, що змістовною характеристикою професійної перспективи стають кар'єрні домагання, які висуває перед собою молода людина [18]. Саме у професійних домаганнях втілюється той рівень кар'єрних досягнень та перебування у соціумі, якого людина прагне досягти у майбутньому. Як зазначає К. О. Абульханова-Славська, домагання особистості спонукають її до здійснення саме тієї діяльності, яка відповідає цим домаганням [2]. У свою чергу у дослідженнях зарубіжних вчених основна увага приділяється закономірностям розвитку Я-концепції, а саме процесу набуття професійної ідентичності та формування професійного «Я», які активно формуються в студентському віці. У цих теоріях підкреслюється роль званої «юнацької мрії», яка передбачає, зокрема, плани щодо здійснення кар'єри та професійного розвитку, працевлаштування та ін.

Суттєву роль в розумінні ролі студентського віку у підготовці до професійної кар'єри відіграють ідеї, які розробляються у межах аналізу професійного розвитку особистості. У психології під професійним становленням розуміється «формоутворення» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності; цілісний безперервний системний процес, форма індивідуалізації і соціалізації, частина життєвого шляху особистості, специфічна форма розвитку, одна із провідних форм прояву активності особистості [20; 25; 64 та ін.].

Розглядаючи підготовку майбутніх практичних психологів як період їхнього професійного становлення, можна припустити, що цей процес розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь

супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії та здійснення професійної кар'єри.

Сучасні дослідники розглядають професійну підготовку із різних позицій та підходів. Так, на думку О. Ф. Бондаренка, проблема професійно-особистісної підготовки психолога-практика містить чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації [4, с. 105]. В.Г. Панок вказує на значущість процесу професійної підготовки у межах навчання у ЗВО та пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань [60, с. 235]. Основу першого, загальнонаукового рівня мають становити теорії, гіпотези та факти, що встановлені у дослідженнях. Другий рівень – це практична психологія, третій – прийоми і досвід роботи у конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, покликаний враховувати особливості кожної особистості, що навчається. На думку Н. В. Чепелевої, система організації підготовки практичного психолога повинна містити світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією майбутньої практичної діяльності [60, с. 115]. Новий рівень осмислення зазначеної проблеми і шляхи її розв'язання запропонувала Н.В. Пророк, взявши участь у розробці психологічних основ професійного розвитку практичного психолога [69].

Процес професійної підготовки – це процес, у якому перетинаються професійний та індивідуальний розвиток особистості. Саме у точці цього

перетинання психологічна готовність особистості до професійної діяльності взагалі і до здійснення професійної кар'єри зокрема може бути розглянута як внутрішній психологічний механізм регуляції професійної придатності людини. Таким чином, професійна підготовка майбутнього фахівця в процесі вузівського навчання і його готовність до здійснення професійної кар'єри є невід'ємною складовою процесу його професіоналізації й обумовлена сукупністю його індивідуально-психологічних якостей.

На сьогодні можна виокремити два різні підходи до визначення сутності процесу професіоналізації. Перший підхід пов'язаний з розвитком із саморозвитком особистості, а другий – із «вписуванням» людини в ту або іншу систему професійної діяльності або, іншими словами, «оволодінням», «привласненням» цієї системи діяльності. Проте, об'єднуючим різні підходи до дослідження професіоналізації є положення про взаємний вплив індивідуально-психологічних якостей людини і соціокультурного середовища, про етапність процесу, про залежність особистісного розвитку і професійного становлення. По суті індивідуально-особистісні якості фахівця, функціональна структура діяльності та об'єкт професійної діяльності є провідними в процесі генезису професіоналізації суб'єкта діяльності, і в принципі можуть бути використані щодо будь-якої професії. Отже, генеза професіоналізації психолога як суб'єкта діяльності не зводиться до розвитку її предметно-операційної, когнітивної і комунікативної сфер у вигляді накопичення знань, навичок та вмінь, а припускає формування складних психічних систем регуляції її соціальної поведінки. Розгляд професіоналізації, як двостороннього процесу, з одного боку, входження людини у професійне середовище, засвоєння нею професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства, а з іншого, як процесу активної реалізації себе, безперервного професійного саморозвитку, дозволили виділити три напрями його дослідження, а саме: змістовний, динамічний та інституціональний.

Змістовний напрямок містить дослідження двох галузей розвитку професіонала – діяльності та її суб'єкта, і тісно пов'язаний з динамічним, який

описує стадіальність процесу, його протяжність і місце у системі координат життєвого шляху. Динамічний і змістовний аспекти взаємодіють у певному соціальному полі, яке представлене соціальними інститутами та групами, що послідовно включаються у професійний розвиток.

У межах інституціонального напрямку досліджень професіоналізація як психологічна категорія відображає процес саморозвитку людини впродовж життя у результаті не лише зовнішніх, а й внутрішніх впливів, через що відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структуризації сукупності професійно орієнтованих її характеристик (зокрема інтенцій), що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування і регуляції у конкретних видах діяльності і на етапах професійного шляху.

Процес професіоналізації особистості – системний процес. Одиницями його аналізу є етапи різної тривалості і ступеня інтегрованості: стадії, періоди, фази. Незалежно від рівня узагальненості одиниць аналізу кожна з них характеризується конкретною ситуацією професійного розвитку; конкретними новоутвореннями особистості, які є результатом професійної активності, адекватною змісту ситуації розвитку; конкретною системою професійно важливих якостей, які необхідні для реалізації цієї активності. Етапи професіоналізації відображають різні особливості діяльності, супроводжуються різними вимогами до суб'єкту. Для виконання професійних завдань на кожному з цих етапів активність особистості пов'язана з реалізацією функцій цілком певних сукупностей особистісних властивостей, які можуть різнитися між собою за їх складом, ступенем значущості і інтенсивності «завантаження».

Професіоналізація особистості у широкому аспекті передбачає два взаємопов'язаних компоненти: становлення професійної самосвідомості, розвиток внутрішніх особистісних структур індивіда – психологічний аспект професіоналізації, відображений у понятті «професійний розвиток»; формування професійних знань, вмінь, навичок, засвоєння соціально професійних норм, становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності

– соціальний аспект, відображений у понятті «професійна соціалізація». Професіоналізація особистості у вузькому аспекті – це професійна соціалізація індивіда, тобто засвоєння ним професійних норм, цінностей, знань, набуття вмінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності, становлення професійної моралі та формування загального світогляду особистості, що містить у собі як необхідний компонент уявлення про «світ професії».

Ототожнюючи професійне становлення особистості і професіоналізацію, багато дослідників виділяють стадії, рівні, етапи, які проходить фахівець у своєму професійному просуванні. На цей час у науці немає загальноприйнятого поділу життєвого шляху професіонала на етапи або фази. У класифікації стадій розвитку професіонала Є. О. Клімов виокремлює поряд з іншими й такі, як:

- стадію оптації – це стадія підготовки до життя, до праці, свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху; відповідно, людина, що перебуває у ситуації професійного самовизначення, називається оптантом;

- стадію професійної підготовки, коли освоюються основні ціннісні та операційні характеристики обраної діяльності;

- стадію розвитку професіонала, що характеризується подальшим входженням людини у систему міжлюдських відносин конкретної професійної спільності і подальшим розвитком усіх елементів структури суб'єкта діяльності [35].

Скористаємося ще одним із варіантів, запропонованих Є. О. Клімовим: оптант – фаза вибору професії; адепт – людина, що вже стала на шлях прихильності до професії і освоює її; адаптант – звикання молодого фахівця до роботи, входження у тонкощі роботи; інтернал – досвідчений працівник, який вже може самостійно і успішно справлятися з основними професійними функціями; майстер, авторитет, наставник [34].

К. М. Левітан виділяє три основні стадії: підготовча (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих вмінь і властивостей особистості майбутнього фахівця; основна (післявузівська) стадія [40]. Це період розвитку

усіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації у професійній діяльності та здійснення професійної кар'єри. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала. Між тим Т. В. Кудрявцев і Е. Ф. Зеєр виділяють чотири стадії професійного становлення особистості:

– оптація (лат. optatio – бажання, вибір) – вибір професії з врахуванням індивідуально-психологічних і ситуативних особливостей. Містить формування професійних намірів: усвідомлений вибір особистістю професії на основі врахування своїх індивідуально-психологічних особливостей. Професійне становлення починається з формування професійних намірів, які є рівнодіючою багатьох чинників: престижу професії, потреби суспільства, впливу сім'ї, засобів інформації тощо. Важливу роль у виборі професії відіграє спрямованість особистості на певний предмет праці, яка виявляється в інтересах, захоплення;

– професійна підготовка: освоєння системи професійних знань, вмінь і навичок, формування професійно важливих якостей особистості, схильності та інтереси до майбутньої професії. Ця стадія – це насамперед навчання у ЗВО. Основними психологічними новоутвореннями на цьому етапі є професійна спрямованість, професійні вміння і здібності, професійно-етичні ціннісні орієнтації, духовна зрілість, готовність до професійної діяльності;

– професіоналізація: входження (адаптація) і освоєння професії, професійне самовизначення, набуття професійного досвіду, розвиток властивостей і якостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності;

– майстерність: якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості на індивідуальний стиль діяльності. По мірі оволодіння професійною майстерністю усе більшу привабливість набуває сама діяльність. Задоволення приносить сам процес виконання такої діяльності. Професійна діяльність стає потребою особистості. Майстерність означає, що професійне становлення особистості відбулося [25; 38].

Таким чином, професійне становлення особистості – це цілісний процес, що динамічно розвивається у часі, від формування професійних намірів до повної реалізації себе у професійній діяльності та здійснення професійної кар'єри. Основною суперечністю професійного становлення є суперечність між сформованими якостями особистості та об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає у тому, що вона обумовлює подальший розвиток особистості. Здійснюючи себе у провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів провідної діяльності, формування нових якостей особистості.

Професійне становлення передбачає використання сукупності прийомів соціального впливу на особистість, її включення у різні види діяльності і має на меті сформувати систему професійно важливих якостей. Таким чином, професійне становлення – це «формування» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності. Джерелом професійного становлення є суперечності між досягнутим рівнем розвитку особистості і вимогами, які висувають колектив, суспільство, навчальна діяльність до системи вже сформованих знань, навичок, а також до індивідуально-психологічних якостей особистості. Тому професійне становлення особистості має власну як освітню траєкторію, так і траєкторію особистісного зростання. У зв'язку з цим викликає інтерес розроблена Н. І. Повякель концептуальна модель професіогенезу регулятивних компонентів мислення фахівця, що містить п'ять стадій: професійного орієнтування і накопичення, професійної адаптації, професійного становлення, професійної універсалізації і стереотипізації, професійної конструктивності, творчої самореалізації і саморозвитку [65; 66].

Для проблеми генези професіоналізації суб'єкта діяльності важливим є положення про внутрішню суперечливість процесу індивідуального розвитку людини. Б. Г. Ананьєв вважав, що нерівномірність змін і гетерохронність фаз розвитку характерні не лише для процесів зростання і дозрівання, але і для пізніших періодів життя. Він показав важливість законів гетерохронності не лише для розвитку індивідуально-психологічних якостей, але і для формування

особистості протягом усього життєвого шляху [3].

Принцип суб'єкта діяльності реалізує гіпотезу Б. Ф. Ломова про те, що забезпечення будь-яких вимог здійснюється не шляхом локальної відповідності та порівняння окремих психічних процесів, індивідуально-психологічних якостей та операційних вимог діяльності, а цілісним способом організації на будь-якому рівні активності [43]. Структури діяльності переломлюються суб'єктом через свої можливості, здібності, особистісні риси та якості з врахуванням індивідуально-психологічних властивостей. Розуміння особистості як активного діяча, який цілісно включається у спосіб свого діяльнісного існування, дозволяє поставити проблему вивчення того, як здійснюється функціональний взаємозв'язок різних типів діяльності психологічної організації особистості і що являє собою психологічні механізми її інтеграції. Іншими словами, питання полягає у тому, яким чином співвідносяться і пов'язуються один з одним різні способи динамічного існування особистості у просторі різних форм діяльності. Включення у діяльність суб'єкта супроводжується співвіднесенням індивідуальних можливостей, здібностей людини з тими вимогами, які висуваються змістом та умовами самої діяльності з точки зору успішного її виконання. В процесі освоєння конкретної діяльності, зіткнення суб'єкта з новими завданнями, професійними ситуаціями, нестандартними умовами постійно виникають суперечності між вимогами діяльності і рівнем розвитку окремих особистісних утворень, так і професійно орієнтованими структурами психіки. Ці суперечності і є основною рушійною силою розвитку суб'єкта професійної діяльності.

Розглядаючи проблеми професійної підготовки, важливо зрозуміти, яким чином відбувається формування різних психологічних систем особистості суб'єкта. В. Д. Шадріков виділив такі лінії розвитку складових особистості у професійній підготовці, як:

1. Формування мотивів діяльності, припускає: зрушення мотиву на мету діяльності (за О. М. Леонт'євим), у результаті чого особистість знаходить свій

предмет діяльності; прийняття людиною професії і знаходження особистісного смислу діяльності, що є важливим для формування професійної мотивації; цілісну професійну поведінку особистості, що утворюється у результаті формування професійної мотивації.

2. Формування мети діяльності припускає виділення і врахування таких моментів, як діяльність (людська діяльність – це доцільна діяльність, мета свідомо обирається людиною). Мета розглядається як: ідеальний образ результату; рівень досягнення, до якого треба прагнути. Мета професійної діяльності виступає як: образ результату; завдання, поставлене у певних умовах. Основні етапи формування мети: виділяється поле припустимих результатів; уточнюється конкретна мета (як оптимальна).

3. Формування програми діяльності припускає: формування уявлення про компоненти діяльності; формування уявлення про способи виконання діяльності; формування уявлення про програму діяльності (як послідовність адекватних дій і способів).

4. Формування інформаційної основи діяльності, що передбачає виділення і розгляд таких моментів, як: рівень формування інформаційної основи діяльності; сенсорно-перцептивний рівень (сприйняття інформації); когнітивний рівень (оцінка значущості інформації); образно-оперативний рівень (переробка інформації і побудова інформаційних образів).

5. Формування блоку прийняття рішень засноване на тому, що саме рішення розглядається як вибір однієї альтернативи з декількох. Загальна схема прийняття рішень складається з: усвідомлення проблеми; розв'язання проблеми; перевірка рішення. Формування блоку ухвалення рішення припускає: освоєння (вироблення) вирішального правила, способу рішення; формування критерію досягнення мети і переваги вибору способу рішення. Виділяються два типи рішень, а саме: детерміновані (засновані на суворій логіці); ймовірнісні (засновані на прорахунку найбільш сприятливої ймовірності досягнення мети).

6. Формування підсистеми професійно важливих якостей опирається на

те, що: у людини вже є певні якості і при освоєнні професій відбувається їхня перебудова відповідно до особливостей конкретної професійної діяльності. Загальна логіка такої перебудови діяльності ґрунтується на: переналаштуванні якостей відповідно до професійної діяльності; появи і розвитку нових якостей і здібностей; формуванні індивідуального стилю діяльності, що є фокусом розвитку професіонала.

7. Формування психологічної структури професійної діяльності припускає освоєння діяльності як процесу індивідуалізації нормативно заданого (схвалюваного) способу діяльності, що також пов'язане із формуванням індивідуального способу діяльності.

Виходячи з цього, основними етапами освоєння професії є когнітивний (пізнання, освоєння нормативно заданого способу діяльності) і практичний як центральний момент формування психологічної структури діяльності, при цьому спочатку освоюються окремі дії, а потім освоюється діяльність у цілому [87, с. 34-130].

У зарубіжних дослідженнях також запропонована низка класифікацій особистості, пов'язаних із процесом самовизначення і професійного розвитку. Зокрема, Е. Фромм виділив два основних типи характеру (типи орієнтацій) людини, а саме: плідну орієнтацію і неплідну. При цьому сам характер – це відносно стійка форма, що служить провідником людської енергії в процесі асиміляції і дисиміляції; орієнтації, за допомогою яких індивід вступає у відносини зі світом, становлять сутність її характеру [85, с. 63]. Неплідні орієнтації поділяються на такі види, як:

– рецептивна орієнтація, де джерело усіх благ людини – це отримання подарунків, любові тощо, і, відповідно, усе життя перетворюється на суцільне очікування; на роботі з важливих питань людина проявляє пасивність;

– експлуаторська орієнтація, це ззовні – джерело благ, а головне для такої людини – забрати ці блага силою або хитрістю, навіть коли сама людина забезпечена та у таких благах не має потреби; для експлуаторської людини важливий девіз: «крадений плід – самий солодкий»;

– стяжательська орієнтація, де благо – у собі, і головне для «користолобця» – це зберегти своє благо від інших, заощадити;

– ринкова орієнтація, де важливо не саме благо, а його мінова вартість на ринку особистісних цінностей; матеріальний успіх людини у житті залежить не від її реальних здібностей і майстерності, а від визнання її особистості тими, хто платить за її послуги або наймає на роботу за жалування; людина піклується не про своє життя і щастя, а про те, щоб стати ходовим товаром; сутність ринкової особистості – це порожнеча, яку якнайшвидшим чином можна наповнити бажаною властивістю і у підсумку – проповідь праці втрачає силу, а першорядною стає проповідь продажу.

Плідні орієнтації представлені Е. Фроммом не настільки чітко, як орієнтації неплідні. На його думку, плідність (плідна орієнтація) розглядається не як активність, що призводить до практичних результатів, і не як орієнтація на успіх, а саме як установка, спосіб реакції та орієнтації відносно світу і самої людини в процесі життя. У підсумку, головна орієнтація – це орієнтація на саму людину, на саму себе. При цьому сама плідна орієнтація поділяється на діяльну, люблячу і розумну. Наприклад, автор зазначає, що людина любить те, заради чого вона трудиться, і людина трудиться заради того, що вона любить [85, с. 66-111].

З погляду самовизначення Г. Сельє виділяє такі типи особистості, як:

1. «Ті, що роблять», які поділяються на: «збирачів фактів» (звичайно вони повністю позбавлені уяви, але їхня праця корисна для інших вчених); «ті, що удосконалюють» (постійно намагаються покращити апаратуру і методи дослідження; вони достатньо оригінальні і захоплені своєю роботою).

2. «Мислителі» поділяються на: «книжкових хробаків» (чиста форма теоретика, власника енциклопедичних пізнань; звичайно безжалісні на іспитах, які використовують в основному для демонстрації своїх пізнань); «класифікаторів» (на відміну від «збирача фактів» намагається вибудувати із цих фактів систему); «аналітиків» (намагаються докопатися до першооснови), але часто забувають, як знову зібрати речі і досліджувані об'єкти тільки що

розібрані на складі).

3. «Ті, що відчувають», поділяються на: «великих босів» (головна мета – успіх заради успіху, у тому числі, і у науці; люблять працювати у співтворстві, уміють натискати на важелі і перекладати свою роботу на інших; «клопотунів» (хочуть зробити усе швидше); людей типу «риб'яча кров» (демонстративно незворушні скептики, епітафією кінця їхнього професійного шляху міг б служити напис: «Ні досягнень, ні спроб, ні помилок»); «висушених лабораторних дам» (різкі, недружелюбні, владні і позбавлені уяви жіночі двійники «риб'ячої крові»); «самолюбівателів» (утілення чистого егоцентризму, що перебувають у постійному захваті від своїх талантів і готові на будь-які жертви для їхньої реалізації; самі підрозділяються на «мімозоподібних самолюбівателів» і «сварливих тореодороподібних самолюбівателів»); «агресивних сперечальників» (у школі вони були розумненькими усезнайками, а у науці – це небезпечний різновид «самолюбівателя»); «першорядних акул» (головна їхня мета – вставити своє прізвище у якомога більшу кількість публікацій); «святих» (це воістину лицарі добра і справедливості, але нерідко їхній самозневажливий альтруїзм перешкоджає успіхам у науці, хоча на практиці вони могли б виявитися достатньо корисними працівниками); «святош» (це мистецька святенницька імітація насправді «святого» типу); «добрячків» (у школі це звичайно «мазунчики» вчителя, але їхня «прісна безвинність, повна відсутність уяви та ініціативи роблять їх непридатними для творчого наукового дослідження».

4. «Ідеальні типи»: «Фаусти – ідеальні вчителі і керівники»; «Фамулуси» – ідеальні учні і співробітники (на відміну від «Фаустів» у них усе ще попереду). При цьому сам Г. Сельє відзначає, що ідеали створюються не для того, щоб їх досягати, а для того, щоб вказувати шлях [77, с. 45].

Представлені варіанти «просторів» самовизначення дозволяють оцінити те, якою людиною хотіла би стати в процесі свого навчання, професійної підготовки і у професії, заради чого взагалі варто вчитися і працювати. Вважаємо, що і при вирішенні завдань професійної підготовки майбутнього

психолога інформація про ці простори повинна використовуватися у навчальній роботі зі студентами, наприклад впродовж когнітивної і ціннісно-сміслової підготовки.

В. Франкл запропонував три триади смислів. Перша триада – це свобода волі, воля до смислу і сенс життя. Смысл представлений другою триадою – цінностями творчості, переживання і ставлення. А цінності ставлення поділяються на третю триаду – осмислення ставлення до болю, провини і смерті. При цьому цінностям ставлення приділяється більш важливе положення, чим цінностям творчості і переживання. Науковець як би протиставляє людині, орієнтованій на успіх людину страждаючу, а смысл самого страждання – це найглибший із усіх можливих смислів, і саме таке страждання може мати сенс, якщо воно міняє до кращого тебе самого [84, с.302-306].

Більшість людей, зауважує М. С. Пряжников, обирають не стільки професію, скільки спосіб життя, де професія виступає як один із засобів, один із шляхів до привабливого способу життя. При цьому сам спосіб життя часто пов'язується з рівнем життя, а також із місцем людини у суспільній ієрархії. У повсякденній свідомості існує думка, що усе-таки головним сенсом людського життя є заробити гроші, які й визначають часто життєвий успіх і сам сенс людського існування. Але і тут виникає питання: а самі гроші для чого? Гроші, як і різні посади, привілеї, нагороди та інше – це також лише конкретні засоби (символи), що показують особливий статус людини, це засоби довести собі та іншим значущість власного існування. Причому, власну значущість можна довести не лише за допомогою грошей (наприклад, відомо чимало випадків, коли навіть хапуги-мільйонери раптом починають займатися щирою добродійністю, а то і зовсім віддають свої капітали якому-небудь монастирю або притулку) [71]. Таким чином, можна виділити щось більш важливе, ніж гроші. Це – відчуття власної значущості. Проблема багатьох людей полягає у тому, як знайти своє місце у суспільній системі (у суспільній ієрархії), як зайняти більш гідне місце, що у решті-решт і забезпечить повноцінне відчуття

власної значущості. Ця проблема часто визначає життя дуже багатьох людей і особливо проявляється при плануванні кар'єри, професійних, життєвих та особистісних планів і перспектив, особливе місце серед яких посідає професійне формування під час навчання у вищому закладі освіти.

Таким чином, успіх професіоналізації залежить від ступеня відповідності індивідуально-психологічних якостей особистості вимогам професії. Професіоналізація особистості, її операційних і психологічних якостей і структур відбувається нерівномірно і гетерохронно. Суперечність методологічних позицій, теоретичних конструктів, підходів до визначення рушійних сил, періодичності, цілей, форм професіоналізації взагалі і процесу формування готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної кар'єри зокрема актуалізує необхідність дослідження психологічного змісту цього процесу.

Як зазначає С. О. Дружилов, професійна підготовка, яка розуміється як процес «вбудовування» нових знань та вмінь і «перебудови» старих, не обмежується періодом «передпрофесійної» (чи навчальної) діяльності, а триває в процесі усього професійного шляху людини [21]. Таким чином, професійна підготовка не зводиться до процесу придбання професійних знань, вмінь і навичок в учбовому закладі відповідно до вимог державних стандартів освіти, за результатами якої видається документ про освіту встановленого зразка.

У цілому, аналізуючи підходи до професійної підготовки у ЗВО, необхідно відзначити розбіжності в її розумінні. Аналізуючи підходи за психологічними цілями, можна виділити і розглянути професійну підготовку у таких її основних функціях, як:

– накопичення знань, вмінь і навичок; тут професійна підготовка як основну має інформаційну, предметно-змістовну мету (Г. Мюнстерберг, Є. М. Верещагін, Е. Стоунс);

– професійне формування як виховання; до основної мети професійної підготовки включено особистість та її формування через предметний зміст навчання (А. В. Мудрик, Ш. О. Амонашвілі, Г. Лозанов, У. Риверс);

– професійна підготовка як розвиток і покращення здібностей тих, кого навчають (пізнавальних, комунікативних, спеціальних) (М. Г. Каспарова, Дж. Брунер, Е. Мелібруда);

– професійна підготовка як піднесення духовно-морального начала і відродження особистості того, кого навчають (М. І. Семенов, В. О. Пономаренко, В. Д. Шадріков, В. П. Зінченко, І. О. Ільїн, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.).

Таким чином, в аналізі професійної підготовки за параметром цілей психологія розглядає широку палітру її функцій – від суто предметно-змістовних до духовно-моральних. Подібним чином розглядається процес професійної підготовки з погляду основних компонентів її психологічної структури. Тут можна відзначити два види класифікацій. Першу (Л. П. Гримак, В. В. Ларичев, А. У. Хараш, О. М. Леонтьєв) розглядають як єдину структуру поведінки, спілкування і розвитку. У другій класифікації розрізняються такі компоненти, як: конструктивно-плануючий (В. В. Фляков, В. О. Горянїна); орієнтаційний (В. В. Бойко, В. В. Давидов); гностичний (А. В. Петровський); мотиваційний (А. О. Леонтьєв, Л. А. Петровська); організаційний (І. О. Зимня, О. С. Ільїнська); комунікативний (А. Є. Іванова, І. А. Джидарьян, Є. І. Пасов; Т. О. Флоренська). При цьому можна помітити, що мотиваційний компонент розглядається вітчизняними психологами як системоутворюючий [10; 17; 23; 41; 59; 73 та ін.]. У іншому випадку професійна підготовка перетворюється у навчання формі заради форми. Позбавлене внутрішньої мотивації, професійна підготовка втрачає свою розвивальну функцію.

Розглядаючи процес професійної підготовки з погляду основних її планів (рівнів реалізації), виділяють предметний план (Г. О. Китайгородська, М. К. Бородуліна, Н. М. Мініна), мотиваційно-цільовий (М. М. Лапкіна, Н. В. Яковлева, А. К. Маркова, Г. Мюнстерберг), комунікативний (І. О. Кузьмичева, Д. Шейлз, О. О. Маслико), власне професійний (Є. М. Ільїн, О. М. Лісс, Н. Б. Язикова), ціннісний (Ц. Йотов, М. С. Каган, Н. Б. Шумакова), особистісний (Б. Ф. Ломов, І. С. Якиманська). Особливістю розгляду

професійної підготовки з погляду її основних планів є аналіз навчання як багатопланового процесу. При цьому виділені плани єдиного процесу розглядаються з методичної точки зору.

Разом з тим, професійній підготовці майбутнього фахівця у ЗВО властива ціла низка специфічних характеристик, а саме:

– процес професійної підготовки у ЗВО будується таким чином, що у ньому недостатньо враховуються індивідуально-психологічні якості студентів, що утруднює побудову цілісної системи професійної підготовки, повноцінного розвитку здібностей і потенціалів кожного зі студентів, становлення їхнього індивідуального стилю, адекватного сприйняття студентом себе як майбутнього професіонала;

– слабка узгодженість навчання, практики, професійної підготовки, які виступають у багатьох аспектах як незалежні процеси, у результаті чого придбані знання, вміння і навички виявляються або непотрібними, або далеко не повністю втілюються у практичній діяльності;

– недостатнє врахування психологічних особливостей адаптаційного періоду. Стан напруженості, властивий цьому періоду, специфічним чином впливає на діяльність, зумовлюючи можливість закріплення неоптимальних форм діяльності і поведінки;

– недооцінка потреби у цілеспрямованому розвитку внутрішніх засобів самостійної організації студентом життєвої і професійної діяльності, адже саме вони могли б забезпечувати його самостійність як суб'єкта навчальної діяльності і подальше особистісне та професійне зростання;

– перевага традиційних форм навчання, перевірених досвідом, але не повністю адекватних новим реаліям роботи сучасного фахівця. Нові форми навчання засновані скоріше на емпіриці, ніж на теорії, що пов'язує мету, зміст, процес і результат;

– перевага орієнтацій на підготовку фахівців, здатних вирішувати певне коло вже сформульованих завдань, між тим як суспільство має потребу у професіоналах, здатних до самостійного пошуку, визначення та вирішення

професійних завдань у контексті більш широкому, ніж власне професійна діяльність.

У професійній підготовці необхідно визначити та врахувати вплив психічних станів суб'єкта на освоєння і реалізацію ним професійної діяльності. Потрібно виявити роль і можливості самого суб'єкта у формуванні і розвитку свого особистісного і професійного потенціалів при реалізації рефлексивного способу існування. Підійти до вирішення проблеми формування психологічної готовності можна, вивчаючи матеріали про процеси оволодіння суб'єктом такою конкретною діяльністю, що поєднує у собі комплекс характеристик, що роблять ці процеси репрезентативними, що дозволяють перенести отримані результати на процеси освоєння інших діяльностей, розділивши загальне і специфічне, інваріантне та варіативне. Ці характеристики повністю властиві професійній діяльності психолога як представника соціономічної професії [61; 74; 76; 83]. До них належать: залежність результату від особистісної позиції суб'єкта, від стилю взаємодії її суб'єктів; можливість і необхідність самостійних рішень і особистої відповідальності за них, у т.ч. у динамічних умовах і в умовах вибору; сполучення предметної діяльності і спілкування; творчий характер діяльності; управління собою та іншими людьми.

Розробка науково обґрунтованої системи підготовки, що базується на адекватній моделі психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри може сприяти вирішенню проблем підвищення результативності вузівської освіти. Означене тут розуміння результату психологічної підготовки припускає нове вирішення проблеми психологічної готовності. Ця проблема, як відомо, має свою історію. Розроблено мотиваційний та операційно-технічний аспекти психологічної готовності до професійної діяльності взагалі і до конкретних видів трудової діяльності, перспективне уявлення про психологічну готовність як ієрархізовану систему професійно значущих якостей і властивостей особистості, стержнем якої є мотиваційна готовність. К. К. Платонов вказував на те, що елемент суб'єктивності у готовності як стані людини дуже високий і що рушійні сили особистісного і діяльнісного розвитку кореняться у

суб'єктивному [63].

Практичний психолог – дуже відповідальна професія вже тим, що вона передбачає втручання у життя іншої людини. Психологи досліджують фізичні, емоційні та соціальні аспекти поведінки людини, застосовують наукові принципи і теорії, психологічні методи у розв'язанні практичних питань, проводять консультації, приймають участь у складанні навчальних програм, проводять лабораторні експерименти і т.п. Професійна діяльність психолога-практика, як і будь-яка інша, має кількісну міру та якісні характеристики. Зміст та організацію праці практичного психолога можна правильно оцінити, лише визначивши рівень професійної майстерності спеціаліста цієї галузі практичної психології, який відображає ступінь реалізації нею своїх можливостей під час досягнення поставленої мети. Майбутній професіонал має бути компетентним на високому рівні в усіх сферах застосування психоконсультації: шкільне консультування, консультування студентів у системі вищої освіти, консультування при зловживанні психоактивними речовинами, реабілітаційне консультування, консультування у сфері психічного здоров'я, консультування у сфері соматичного здоров'я та загального оздоровлення, професійне та управлінське консультування, сімейне консультування.

Крім цього, спеціаліст має досконало володіти усіма сферами діяльності практичного психолога взагалі. Іншими словами, роль психолога-практика на сучасному етапі розвитку нашого суспільства стає по істині унікальною тому, що професіонал має вміти використати у своїй діяльності індивідуальний підхід до кожного клієнта та оцінити мету консультування за такими критеріями: цілі консультування повинні визначатися для кожного клієнта окремо; дані цілі клієнта повинні бути сумісними із цінностями конкретного психолога-консультанта, хоча можуть і не співпадати з ними; ступінь досягнень мети консультування повинна бути для кожного клієнта відчутною.

Отже, практична психологія – це мистецтво, де за різною практикою стоїть теорія або, можливо, ще не сформульована теорія. Комплексну сукупність вимог ЗВО зможе виконати, якщо проблема професійної підготовки

психолога-практика буде розглядатися як усебічна цілеспрямована організація життєдіяльності студента протягом усього терміну навчання, яка програмно забезпечувала б формування його відповідної професійної підготовки. За критерієм творчості стилю життя майбутній психолог – це людина індивідуально-творчого стилю життя, який властивий особистостям з виразними особистісними якостями, адекватною, іноді навіть високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, з розвиненими і різноманітними потребами й інтересами, що здатні приймати нетривіальні рішення, добре адаптуються у новому середовищі, не втрачаючи своєї самобутності.

На сучасному етапі становлення практичної психології відбувається бум у формуванні особистісного стилю діяльності, а особливо у сферах психодіагностики, психокорекційної та психорозвивальної роботи, психологічного консультування та психотерапії. Ефективність надання психологічної допомоги залежить від конструктивного особистісного стилю діяльності, який, у свою чергу, формується на основі розвитку особистісних та професійних якостей майбутнього психолога-практика. Особистісний стиль діяльності психолога можна вважати успішним щодо надання психологічної допомоги особистості, якщо психолог як особистість володіє: мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ «Я»; когнітивною позицією по відношенню до успіху (невдачі). Задача прогнозу успішності підготовки майбутніх психологів-практиків до трудової діяльності залежить від удосконалення процесу формування особистісного стилю професійної діяльності.

Між тим існуюча ситуація у системі вищої професійної освіти загострює суперечності між: вимогами суспільства у кваліфікованих практичних психологах та ступенем готовності молодих спеціалістів, випускників психологічних факультетів педагогічних ЗВО активно включатися у професійну діяльність, швидко адаптуватися до вимог професійної діяльності; необхідністю і значущістю формування готовності до професійної діяльності студентів-психологів і відсутністю у реальній практиці дієвих способів, засобів

і технологій формування цього явища в процесі навчання у ЗВО; визнанням важливості ефективних методів інтерактивного навчання, спрямованих на розвиток творчих вмінь майбутніх фахівців та орієнтацією професійної підготовки більшою мірою на репродуктивні способи навчання.

У зв'язку з цим сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, професійної мобільності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості. Тому однією з актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівця, професійні вміння якого відповідали б потребам суспільства [1].

Первинний аналіз літературних джерел засвідчив, що у сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості взагалі (Е. Ф. Зеєр, Т. Б. Ільїна, Є. О. Клімов, Т. В. Кудрявцев, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Ю. П. Поваренков, М. С. Пряжніков, В. В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. М. Титаренко, В. Д. Шадриков та ін.) і професійного становлення майбутніх психологів зокрема (О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, Л. В. Долинська, Л. М. Карамушка, О. В. Киричук, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Е. О. Помиткін, Н. В. Пророк, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко та ін.). У їхніх працях питання професійної підготовки ставляться не з вузькокорпоративних або фахових позицій, а особистісних. Підкреслеться, що професійна підготовка майбутніх психологів повинна здійснюватись у новій особистісно орієнтованій

парадигмі, передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватися на формування професійної компетентності психолога, а також створення системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії.

Так, у дослідженні А. С. Борисюк комплексно вирішується завдання розвитку особистісної сфери психолога у сукупності мотиваційних, комунікативних, духовно-моральних характеристик [6]. У цьому дослідженні пропонується принципово новий підхід до самої структури здібностей, включення до неї особистісних, індивідуально-смыслових і духовних характеристик. Орієнтація процесу професійного навчання на цю структуру здібностей, як показало дослідження, робить його не лише надзвичайно ефективним, але й глибоко особистісним процесом. Суттєвим кроком у подальшій розробці цього напрямку можна вважати дисертаційне дослідження Н. В. Пророк [69].

За результатами аналізу існуючої системи підготовки майбутніх фахівців-психологів до професійної діяльності у системі вищої школи виявлено низку її особливостей: психологічна освіта найчастіше вибудовується за парадигмою засвоєння студентами об'єктно-орієнтованих знань з різних розділів фундаментальної психологічної науки, що не дозволяє їм сформувати цілісне і синергетичне уявлення про виникаючі психологічні проблеми і способи їхнього вирішення; спостерігається відірваність від реальної практики; найважливішим компонентом усієї сучасної освітньої практики є репродуктивно-пасивний характер засвоєння знань у готовому вигляді; дисципліни психолого-педагогічного циклу не забезпечують формування професійних вмінь з організації самоосвітньої та науково-творчої діяльності студентів на належному рівні, у майбутніх психологів відсутній досвід творчого застосування отриманих у ЗВО знань в умовах реального професійного середовища.

У сучасних умовах психологи залучені до різних видів діяльності, спрямованих на полегшення усебічного зростання та розвитку

індивідуальності. Соціальні психологи зосереджені на соціальних аспектах індивідуального життя, клінічні психологи займаються в основному діагностикою та лікуванням людей з різними емоційними й психологічними проблемами. Практичні психологи ж мають справу з усім життям особистості, куди входять сім'я, робота, відпочинок, інтелектуальний розвиток, духовність та емоційне благополуччя. Роль психолога-практика за останні роки змінилася у багатьох відношеннях.

На сьогоднішньому етапі розвитку нашого суспільства гуманність є основною характеристикою професійної спрямованості, тобто, ефективним елементом психологічної готовності до професійної діяльності. Тому в процесі підготовки майбутніх практичних психологів ЗВО мають впроваджувати основні принципи гуманістичної парадигми. Основною умовою формування гуманістичної спрямованості майбутніх психологів є особистісно-професійне навчання. Професійне становлення майбутніх психологів-практиків потрібно розглядати як індивідуальний розвиток особистості майбутнього спеціаліста під час якого відбувається усвідомлення професійно значущих утворень, формується «Я-концепція» та виробляється стратегія професійної діяльності у гуманістичній парадигмі. В процесі вузівської підготовки воно вимагає від майбутнього психолога складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмову від інших. Як майбутній спеціаліст він має досягнути, у першу чергу, найвищого рівня розвитку мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [69].

Тому майбутні психологи-практики ще у ЗВО повинні вивчати практичний передовий досвід консультативного процесу, формувати свою професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення (В. В. Рибалка, І. Цушко). Підготовку психолога-практика сучасні дослідники

розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Д. Максименко, В.Г. Панок), соціальної активності (О. Ф. Бондаренко та ін.), професійної креативності (В. В. Клименко), професійної компетентності (В. Г. Панок, В. В. Рибалка), критичності мислення, прогностичних здібностей, імпровізації, інноваційності (Л. М. Карамушка, В. Й. Бочелюк), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. П. Вірна, О. В. Киричук), формування пізнавальної активності (Т. А. Алексеєнко), розвиток загальної та психологічної культури (В. В. Рибалка), як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. П. Горностай, Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко).

Таким чином, роки навчання у ЗВО повинні бути осмислені та системно представлені як цілеспрямований процес формування професійної готовності до здійснення професійної кар'єри. Цей процес повинен бути розкритий як становлення особистості практичного психолога, який під час підготовки оволодіває професією, її багатосторонніми особливостями, цілями та вимогами, аж до необхідного рівня розвитку своєї мови й вміння володіти собою. Кожний навчальний рік має бути спрямованим на реалізацію різних і при цьому достатньо автономних цілей. Сукупність цілей, які поставлені перед ЗВО щодо підготовки психологів-практиків, дозволить створити необхідний рівень формуючої цілісності навчально-виховного процесу, використовуючи потенціал кожного навчального предмету.

Наступний етап підготовки психологів-практиків – це формування навичок практичної роботи. Тут необхідно передбачати стажування, можливо й ординатуру безпосередньо на робочому місці [62]. Повинен бути збережений пріоритет фундаментальних наукових знань і ґрунтовної науково-експериментальної підготовки студентів-психологів [89]. В удосконаленні професійної підготовки психолога-практика у ЗВО особливе значення має пошук таких можливостей і методів навчання, які здатні стимулювати самостійну діяльність студентів. Для того, щоб студент вмів самостійно не лише здобувати знання, але й найбільш ефективно використовувати їх,

необхідні умови, які сприяють активізації навчальної діяльності. Однією із найважливіших умов є організація викладачем процесу навчально-творчої діяльності та управління ним через самоорганізацію та самоуправління кожного окремого студента.

Сучасна підготовка до професійної діяльності має психологічні основи в руслі вітчизняної традиції формування професійної спрямованості та особистісних якостей, спеціальних здібностей і конкретних вмінь [75; 91]. У зарубіжних дослідженнях акцент робиться на формування ефективних педагогічних зразків і ролей на основі багатофакторних моделей професійно значущих особистісних якостей (Sh. Deny, D. A. Marphy; S. N. Elliot, J. F. Fravers; S. McClark; A. McCay та ін.). І в тому, і в іншому випадках підготовка професіонала ґрунтується на засвоєнні знань, конкретних вмінь, засвоєнні конкретних поведінкових зразків, незважаючи на те, що разом з розробкою базової психологічної моделі людини її автори обґрунтовують актуальність формування цілісного психологічного образу професіонала. Очевидна необхідність цілісного результату у вигляді розвинутої здатності суб'єкта до самостійної організації ефективної діяльності. Тому закономірно, що, як системний підсумок підготовки багато авторів визначають професійну готовність фахівця і, як один з найважливіших її аспектів, психологічну готовність, у тому числі до здійснення професійної кар'єри.

Професійний розвиток практичного психолога нероздільний від особистісного – в основі й того та іншого знаходиться принцип саморозвитку, який детермінується у здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [33; 58].

Серед великої кількості професійно значущих якостей в процесі підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО перевага має бути надана, у першу чергу, системі професійно необхідних якостей [14; 19; 20; 22; 27; 29; 50 та ін.]. До них можна відносити систему основоположних особистісних якостей, гармонійне поєднання яких обумовлює ефективність діяльності

майбутніх спеціалістів у різних видах психологічної допомоги: психодіагностичної, психокорекційної, психоконсультативної та психотерапевтичної. Саме тому за час навчання у вищому навчальному закладі студенти повинні не тільки набути необхідні знання з фахових дисциплін, а й розвинути відповідні психологічні якості, сформувати позитивне ставлення до майбутньої професії, від чого у повній мірі буде залежати успішність творчої реалізації у практичній діяльності і здійсненні професійної кар'єри.

П. П. Горностаєв вказує на те, спираючись на дані досліджень і власний досвід, що бажано, аби практичний психолог, незалежно від спеціалізації, мав такі якості: доброзичливість і низька агресивність; спрямованість на проблему, тобто на допомогу клієнту (мотивація психологічної допомоги в поєднанні з певною мірою альтруїзму); емпатія; гнучкість мислення; творча інтуїція [13]. С. В. Васківська виокремлює такі індивідуально-особистісні якості, які визначають неабиякий вплив на ефективність проходження психоконсультативного процесу: вміння співпереживати та співчувати; викликати довіру щирістю та відкритістю; аутентичність (самодостатність); сила «Я»; відкритість власному досвіду (як не парадоксально звучить, потрібно вміти вчитись навіть у клієнта); толерантність до невизначеності; вміння нести особистісну відповідальність; ставити реалістичні цілі; емпатія та сміливість щодо побудови глибоких стосунків з іншими людьми; особиста зрілість консультанта. На думку автора, консультант має мати такі професійні якості: непересічні інтелектуальні здібності та розсудливість; оригінальність, винахідливість і різнобічність; вічно юна і невичерпна цікавість; здатність до самостійного навчання; інтерес до людей як особистостей, а не як до матеріалу, яким можна маніпулювати; повага до чужої особистості; розуміння власних особистісних особливостей; почуття гумору; чутливість; терплячість, відсутність зарозумілості; здатність засвоювати терапевтичні позиції, вміння підтримувати добрі й ефективні стосунки з людьми; продуктивність; навички методичної праці; здатність витримувати тиск; усвідомленість і відповідальність; готовність до співробітництва; чесність, самоконтроль,

стійкість; прогресивні уявлення про етичні цінності; широкий культурний світогляд; глибокий інтерес до психології, особливо до клінічних аспектів [8, с. 36–37].

Ж. П. Вірна вказує на те, що професійну діяльність психолога можна вважати успішною, якщо психолог як особистість володіє: мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ «Я»; когнітивною позицією по відношенню до успіху (неуспіху) [10]. Ефективно працюючі психологи – це ті люди, які в процесі свого життя успішно інтегрували у собі наукові знання і навички [41; 72].

Таким чином, можна виділити такі якості, що характеризують сучасного ефективного психолога-консультанта: надійність, чесність, щирість; компетентність; розкутість; дисциплінованість, зосередженість на меті; ентузіазм, терпимість до незрозумілого; толерантність; об'єктивність; готовність до нових ситуацій; ініціативність; високий рівень особистісної зрілості; терплячість, витримка, відкритість, кмітливість, винахідливість; комунікативність; творча гнучкість; здатність подавати теорію мовою практики; здатність успішно працювати з різними стилями управління; етичність; вміння виділити важливу проблему; розширення можливостей самовираження кожної особистості. Вміла, усвідомлена та цілеспрямована діяльність може бути забезпечена лише достатньою сформованістю системи вмінь регуляції та саморегуляції, які використані для координації арсеналу психічних можливостей у діяльності.

На думку Л. М. Захарової, результати психологічної підготовки доцільно вивчати на двох рівнях, а саме: рівень психологічного забезпечення професійної діяльності. На цьому рівні результати психологічної підготовки представлені у вигляді внутрішніх умов і засобів її ефективно організації та реалізації. У сукупності ці умови і засоби є індивідуальним психологічним механізмом здійснення професійної діяльності її суб'єктом; рівень психологічної готовності суб'єкта до професійної діяльності. На цьому рівні результатом психологічної підготовки є ступінь сформованості психологічного

забезпечення, відображений у психічному стані суб'єкта. Разом з тим, професійна підготовка дорослої людини, пов'язана із процедурами формування, припускає знаходження таких психологічних основ, які забезпечать свободу особистісного вибору, можливості особистісного контролю суб'єктом процесів підготовки, врахування його цінностей [24].

Таким чином, можна говорити про те, що студентський вік відіграє важливу роль у професійному розвитку особистості майбутніх психологів, в їхній підготовці до здійснення професійної кар'єри, оскільки під час цього віку відбувається продовження процесів професійного самовизначення. І ефективність цього процесу залежить, насамперед, від активності самих студентів, від розвитку їхніх індивідуально-психологічних якостей як одного з чинників їхньої психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри. У контексті аналізу нашої проблеми, важливу роль у підготовці майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри відіграє стадія оптації (на якій відбувається професійне самовизначення) та стадія професійної освіти, на якій має відбуватися перебудова учбово-пізнавальної діяльності у професійно-орієнтовану.

Теоретичне дослідження основних підходів до процесу професіоналізації майбутнього фахівця та узагальнення результатів аналізу професійної підготовки студентів-психологів у ЗВО дозволяють припустити, що у моделі розвитку їхніх індивідуально-психологічних якостей найбільш суттєвими є три компоненти, а саме: предметний зміст навчання; педагогічне спілкування; особистість того, кого навчають. При цьому педагогічне спілкування є сполучною ланкою між першим і третім компонентами. Предметний зміст навчання визначається державним стандартом освіти. Однак, для сучасної психології є очевидним той факт, що навчання немає сенсу, якщо його предметний зміст не став особистісним утворенням того, кого навчають, тобто чинником його професійної підготовки, результатом якої має стати психологічна готовність до здійснення професійної кар'єри.

Підсумовуючи вищевикладене, робимо такі висновки, що процес

професійної підготовки – це процес, у якому перетинаються професійний та індивідуальний розвиток особистості. Саме у точці цього перетинання психологічна готовність особистості до професійної діяльності взагалі і до здійснення професійної кар'єри зокрема може бути розглянута як внутрішній психологічний механізм регуляції професійної придатності людини. Таким чином, професійна підготовка майбутнього фахівця в процесі вузівського навчання і його готовність до здійснення професійної кар'єри є невід'ємною складовою процесу його професіоналізації й обумовлена сукупністю індивідуально-психологічних якостей.

За результатами аналізу існуючої системи підготовки майбутніх фахівців-психологів до професійної діяльності у системі вищої школи виявлено низку її вад: психологічна освіта найчастіше вибудовується за парадигмою засвоєння студентами об'єктно-орієнтованих знань з різних розділів фундаментальної психологічної науки, що не дозволяє їм сформувати цілісне і синергетичне уявлення про виникаючі психологічні проблеми і способи їхнього вирішення; спостерігається відірваність від реальної практики; найважливішим компонентом усієї сучасної освітньої практики є репродуктивно-пасивний характер засвоєння знань у готовому вигляді; дисципліни психолого-педагогічного циклу не забезпечують формування професійних вмінь з організації самоосвітньої та науково-творчої діяльності студентів на належному рівні, у майбутніх психологів відсутній досвід творчого застосування отриманих у ЗВО знань в умовах реального професійного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абдалина, Л.В., Красовский, В.В. Акмеологические аспекты личностно-профессионального развития будущего специалиста в ВУЗе. *Акмеология. Научно-практический журнал*. 2012. №2. С.20-22.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 170 с.

4. Бондаренко, А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. *Московский психотерапевтический журнал*. М., 1993. №1. С.63–76.

5. Бондарчук, О.І. Професійна кар'єра і особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія. К.: Наукий світ, 2008. С. 198–211.

6. Борисюк, А.С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога: дис. д-ра психол. Наук. Івано-Франковськ, 2011. 575 с.

7. Варлакова, Є.О. Формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів: дис. канд. психол. Наук. Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2011. 174 с.

8. Васьківська, С.В. Основи психологічного консультування: навчальний посібник. К.: Четверта хвиля, 2004. 256 с.

9. Візіров, Б.Й. Кар'єра державного службовця в Україні: теоретичні засади: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. Ін-т законодавства ВР України. К., 2009. 20 с.

10. Вірна, Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. Наук. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2004. 36 с.

11. Власенко, Ю.О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис... кандидата психол. Наук. Одеський національний ун-т ім. І.І. Мечникова. Одеса, 2003. 19 с.

12. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. К.: Наукова думка, 1988. 144 с.

13. Горностай, П.П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход. К.: Наукова думка, 1995. 128 с.

14. Данилова, Т.М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога: автореф. дис... канд. психол. наук.

Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. К., 2003. 20 с.

15. Демидова, Т.Е. Организационная культура как психологический фактор карьерных ориентаций личности. *Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А.И. Герцена*. СПб., 2010. №125. С. 22–27.

16. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития. М.: Воронеж, 2004. 752 с.

17. Джидарьян, И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. *Теоретические проблемы в психологии личности*. М.: Наука, 1974. С.145-169.

18. Долгих, Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації. *Соціальна психологія*. 2005. №2. С. 64–71.

19. Долінська, Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: автореф. канд. психол. наук. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2000. 19 с.

20. Доскач, С. Вплив духовності на становлення особистості майбутнього практичного психолога. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. №4. С.175-183.

21. Дружилов, С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография. Воронеж: Научная книга, 2010. 259 с.

22. Завіниченко, Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: автореф. дис. канд. психол. наук. Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. К., 2003. 19 с.

23. Занюк, С.С. Психологія мотивації. К.: Либідь, 2002. 304 с.

24. Захарова, Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: дисс. ... д-ра психол. н. Нижний Новгород, 1997. 463 с.

25. Зеер, Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: дис. ... д-ра психол. н. Свердловск, 1988. 356 с.
26. Иванцевич, Дж. Человеческие ресурсы управления. М.: Дело, 1993. С. 214–239.
27. Ігнатович, О.М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів: автореф. дис. канд. психол. н. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2004. 20 с.
28. Ігнатюк, О.А. Проблема професійного самовизначення особистості: теоретичний аспект. *Наук. праці [Сер.: Педагогіка]*: наук.-метод. журн. Миколаїв, 2006. Т.46. Вип.33. С.89–93.
29. Кадикова, Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: автореф. дис. канд. психол. наук. Одеський національний ун-т ім. І.І. Мечникова. О., 2002. 17 с.
30. Канівець, Т.М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: дис. канд. психол. н. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2013. 200 с.
31. Карамушка, Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія. К. Львів: Сполом, 2011. –216 с.
32. Карамушка Т.В. Професійна кар'єра особистості: сутність та чинники успішного здійснення. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К.: А.С.К., 2012. Вип. 34. С. 28–38.
33. Клименко, В.В. Механізм творчості: чим його розвивати. К., «Шкільний світ», 2001. 100 с.
34. Климов, Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М.: Знание, сер. «Педагогика и психология». 1983. №2. 95 с.
35. Климов, Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск: МГУ, Центр «Детство», 1993. 56 с.
36. Ковальчишина, Н. Мотиваційна основа кар'єрних орієнтацій працівників слідчих органів МВС. *Соціальна психологія*. 2008. №2 (28). С. 160–

167.

37. Кроник, А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции : дисс. в виде научн. докл. ...д-ра психол. наук; Ин-т психологии. М., 1994. 71 с.

38. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С.51-59.

39. Кутняк, С.В. Становление карьеры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена*. СПб., 2010. №125. С. 120–127.

40. Левитан, К.М. Личность педагога: Становление и развитие. Саратов: СГУ, 1990. 168 с.

41. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1992. 216 с.

42. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова*. М.: Смысл, 2002. С. 56-65.

43. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

44. Лушин, П.В. Психология личностного изменения: дис... д-ра психол. н. . Институт психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины. К., 2003. 431 с.

45. Макклелланд, Д. Мотивация человека. СПб: Питер, 2007. 672 с.

46. Максименко, С.Д., Пелех, О.М. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності. *Рідна школа*. 1994. №3-4. С.68-72.

47. Максименко, С.Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти. 2-е вид., перероб. та доповн. К.: Міленіум, 2006. 368 с.

48. Маноха, І.П. Професійний потенціал особистості: досвід

отнологічного дослідження: автореф. дис... канд. психол.наук. Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 1993. 22 с.

49. Маркова, А.К. Психология профессионализма. М., 1996. С. 123–127.

50. Мась, Н.М. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності у майбутніх військових психологів: дис. канд. психол. наук. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2011. 209 с.

51. Міненко, О.О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: автореф. дис. канд. психол. наук. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2004. 20 с.

52. Мірошніченко, О.М. Вплив самоактуалізації на становлення професійної кар'єри жінки. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту імені Т.Г. Шевченка*. Психологічні науки: зб. наук. пр. Чернігів, 2011. Вип. 94. Т. 2. С. 56–62.

53. Миронова-Тихомирова, А.С. Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза: автореф. дисс. канд. психол. наук. Дальневосточный государственный ун-т путей сообщения. Хабаровск, 2006. 21 с.

54. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. №4. С.28-38.

55. Михайлов, И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах. *Вопросы психологии*. 1975. №5. С.110-122.

56. Могилевкин, Е.А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг: монография. СПб.: Речь, 2007. 336 с.

57. Молл, Е. Управленческая карьера в России. *Проблемы теории и практики управления*. 1996. №6. С. 117–120.

58. Моляко, В.О. Психологічна теорія творчості. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. К., Нора-Прінт, 2002. Випуск 22. 350 с.

59. Москвичев, С.Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях. К., 1975. 156 с.
60. Панок В, Т.Титаренко, Н.Чепелева Основи практичної психології. К.: Либідь, 1999. 536 с.
61. Панок, В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. №4. С. 5-7; №5. С. 4-6.
62. Панок, В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. К.: Ніка-Центр, 2002. С. 18-28.
63. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982. 809 с.
64. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
65. Пов'якель, Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. №6-7. С. 3-6.
66. Повякель, Н.И. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія. НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. 295 с.
67. Поплавська, А.П. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців: автореф. дис. канд. психол. наук. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2006. 19 с.
68. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология. СПб.: Речь, 2000. 298 с.
69. Пророк Н.В. Психологічні основи професійного розвитку практичного психолога: автореф. дис. д-ра психол. н.. Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К., 2013. 42 с.
70. Проскурка, Н.М. Професійна кар'єра як один із аспектів професійного розвитку особистості. *Вісник Національного авіац. ун-ту*. Серія: Педагогіка, Психологія: зб. наук. пр. К., 2009. Вип. 2. С. 28–31.

71. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
72. Рекешева, Ф.М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов: дисс. канд. психол. наук. Астрахань, Астраханский государственный университет, 2007. 142 с.
73. Ржевська-Штефан, З.О. Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки: дис. канд. психол. наук. Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. 222 с.
74. Рибалка, В.В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога. Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. К.: Ніка-Центр, 2002. С. 29-32.
75. Самойлова, А.Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів: дис. канд. психол. наук. Запорізький держ. ун-т. К., 2005. 208 с.
76. Саннікова, О.П. Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій): автореф. дис. д-ра психол. наук. Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 1996. 50 с.
77. Селье, Г. От мечты к открытию: Как стать ученым. М.: Прогресс, 1987. 368 с.
78. Сотникова, С.И. Управление карьерой: учеб. пособ. М.: ИНФРА-М, 2001. 408 с.
79. Сурякова, М.В. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. канд. психол. наук. Українська інженерно-педагогічна академія. Х., 2009. 20 с.
80. Татарінов, Є.В. Психологічні особливості розвитку кар'єрних домагань офіцерів Збройних Сил України: автореф. дис. канд. психол. наук. Нац. ун-т оборони України. К., 2011. 20 с.

81. Татенко, В.О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі: Автореф. дис. д-ра психол. наук. Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 1997. 44 с.
82. Титаренко, Т.М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: автореф. дис. д-ра психол. наук. АПН Украины. К., 1994. 36 с.
83. Толстая, А.Н. Управление карьерой в организации. Психология управления. Л.: ЛГГУ, 1991. С.49–62.
84. Федотюк, Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: автореф. дис. канд. психол. наук. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 1997. 19 с.
85. Франкл, В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
86. Фромм, Э. Человек для себя. Минск: Коллегиум, 1992. 253 с.
87. Чарнецькі, К. Психологія професійного розвитку особистості: автореф. дис. д-ра психол. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 1999. 48 с.
88. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
89. Шарапановская, Е.В. Характеристики профессионально-личностного потенциала педагога-психолога: материалы международной научно-практической конференции. Барнаул: АлтГПА, 2009. 406 с.
90. Шевченко, Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: автореф. дис. д-ра психол. н. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2006. 32 с.
91. Щотка, О.П. Професійна кар'єра та практика її розвитку в організаціях освіти. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К.: Міленіум, 2002. Т.І: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. С. 89–83.
92. Яценко, Е.Ф. Психология специальных способностей. Учебное пособие. Челябинск: изд-во ЮУрГУ. Часть I, 2001. 63 с. Часть II, 2004. 86 с.
93. Hall, D.T. The new «career contract: Wrong on both counts. Boston:

Executive Developmental Roundtable, Boston University School of Management, 1993.

94. Hall, D.T. *Careers in organization*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1976.

95. Kram, K.E. Improving the mentoring process. *Training and Development Journal*. 1985. Vol. 39 (4). P. 40–43.

96. Schein, E.H. *Career dynamics: matching individual and organization need*. MA: Addison – Wesley, 1978.

97. Schein, E. A critical look at current career development theory and. In D. T. Hall and Associates (Eds.). *Career development in organization*. San-Francisco, CA, 1986.

98. Super, D.E. A life-span, life-space approach to career development: In D. Brown & Brooks (Eds.), 1990.

99. Super, D.E. Toward a comprehensive theory of career development. In D.H. Montrose, S.J. Shinkman (Eds). *Career development: Theory and practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1992. P. 35.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Тітов І.Г., Діхтяренко С.Ю.

З огляду на пріоритетні завдання реформування системи шкільної освіти в Україні, задекларовані Законом України «Про освіту» та іншими нормативно-правовими актами у сфері освіти, питання розробки та використання у сучасній початковій школі експериментальних програм, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів, є вельми актуальним. Адже поставлена мета – «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей» [17] – може бути досягнута за умов упровадження у навчально-виховний процес таких організаційно-методичних прийомів роботи, котрі б ґрунтувалися на ретельному врахуванні зовнішніх та внутрішніх чинників становлення здатності молодшого школяра до творчої самореалізації. Це, своєю чергою, вимагає концептуалізації, моделювання та проєктування змістових компонентів експериментального навчання, а також пошуку оптимальних форм його втілення, що забезпечують ефективний результативний бік процесу становлення творчих здібностей кожного учня, починаючи з початкових класів. З огляду на це, ми поставили перед собою такі завдання:

- 1) визначити вихідні теоретико-методологічні засади проєктування експериментального навчання, спрямованого на розвиток творчих здібностей учнів початкової школи, та розробити концептуальну модель його сценарної організації;
- 2) розкрити зміст та форму організації експериментального навчання;
- 3) обґрунтувати методичні засоби здійснення конкретних формувальних процедур.

Науковим підґрунтям для вирішення окреслених завдань стала наша теоретична позиція, що є результатом осмислення та творчого синтезу положень теорії навчальної діяльності [15, 44]; концепції суб'єктності молодшого школяра [16, 22, 29]; гуманістичного підходу щодо організації освітнього процесу [6]; численних праць з проблем розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку [8, 11, 43].

Концептуальні засади проєктування експериментального навчання. Змістовний аналіз праць В. В. Давидова [15], В. В. Краєвського [20], С. Д. Максименка [22], Ю. І. Машбиця [23] та інших дослідників дозволяє у найзагальнішому вигляді охарактеризувати психолого-педагогічне проєктування як процес і результат реалізації випереджально-методологічної функції психологічної науки (зокрема, педагогічної психології) щодо існуючої практики шкільного навчання та наявного рівня наукових знань у цій галузі. При цьому процесуальний бік психолого-педагогічного проєктування полягає у його безперервності (кожна реалізація проєкту є лише підґрунтям для створення більш ефективних психолого-педагогічних проєктів), а результативний бік – у втіленні еталонної (нормативної) практичної моделі навчальної діяльності, спрямованої на формування у суб'єкта учіння ідеальної форми певного психічного феномена (в нашому випадку – творчої уяви в структурі суб'єктності молодшого школяра). «Аналізуючи сучасну концепцію проєктування, – зазначає М. Л. Смульсон, – необхідно... підкреслити, що вона передбачає проєктування не лише того утворення, що є результатом проєктування..., а також і результат, що має бути одержаний, й процес одержання цього результату – формування всіх компонентів, система яких утворює спроєктований результат навчання» [36; с.103].

Випереджально-методологічна функція проєктування полягає у тому, що воно є засобом дослідження психолого-педагогічних проблем навчання та здобуття нових знань, які випереджають і орієнтують існуючу практику навчання. У зв'язку з цим Ю. І. Машбиць пише: «У сфері освіти функції проєктування не зводяться до розробки навчальних систем або окремих

компонентів цих систем, у цій сфері проектування виконує й методологічну функцію, виступаючи як засіб дослідження закономірностей психічного розвитку дитини, особливостей формування навчальної діяльності та управління тощо. Звідси випливає, що при проектуванні навчальних систем ми не повинні обмежуватися вирішенням практичних завдань підвищення їхньої ефективності, проектування навчальних програм має робити внесок у розвиток теоретичних проблем навчання. Інакше кажучи, за певних умов проектування навчання може виступати як методологічний засіб психологічного дослідження» [23; с.137].

Психолого-педагогічне проектування здійснюється на концептуальному, технологічному рівнях і рівні практичної реалізації [23].

На *концептуальному рівні проектування* будується модель того розвивального освітнього середовища, в якому мають розгортатися дві взаємопов'язані діяльності – викладання та учіння. Ця модель передбачає проектування системи психолого-педагогічних умов і впливів, які потенційно уможливають творчий саморозвиток суб'єктів навчального процесу. У цьому сенсі визначальним моментом проектування, на наш погляд, є втілення в моделі формувального експерименту прескриптивних принципів гуманістично зорієнтованої освіти.

Звичайно, невеликий обсяг підрозділу не дозволяє повною мірою висвітлити все багатство здійснених у напрямку гуманізації освіти теоретичних і прикладних досліджень. Не претендуючи на це, ми ставимо перед собою завдання лише окреслити ті загальні гуманістичні ідеї, які, на нашу думку, доцільно реалізувати на концептуальному рівні проектування моделі експериментального навчання в початковій школі. У цьому плані ключовими для нас стали гуманістичні орієнтири, які були детально проаналізовані в численних працях Г. О. Балла та його співробітників.

1. Відмова від шаблонів авторитарної педагогіки і звернення до гуманістичних ідей, які ґрунтуються на визнанні суб'єктних властивостей учня, розвитку творчих рис його особистості та передбачають «забезпечення гармонізації

цього розвитку в єдності її екстенсивного та інтенсивного аспектів (що наголошують відповідно на різнобічності особистості та на її цілісності, узгодженості її складових)» [6; с.75]. «Реалізація завдань гуманізації навчання, – підкреслюють у зв'язку з цим С.У.Гончаренко і Ю.І.Мальований, – передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, при якій головною фігурою на уроці є не вчитель, який передає (транслює) знання, а учень, поставлений ним в умови зацікавленого набуття цих знань. У такому разі навчальний матеріал виступає передусім засобом пробудження й розвитку пізнавальної активності школярів, розвитку їхнього мислення, засобом виховання в них кращих людських якостей (допитливості, розуміння цінності творчої праці, громадянської активності, почуття власної гідності, чесності, порядності, безкомпромісності й мужності у відстоюванні істини, сприйнятливості до наукової аргументації тощо)» [14; с.5]. Тому перебудова особистісних і дидактичних настанов педагога на забезпечення індивідуалізації навчання, посилення позитивних мотивів учіння та активізації творчості є необхідною передумовою практичного втілення гуманістичної парадигми навчально-виховного процесу.

2. Надання учневі достатнього обсягу зовнішньої свободи і дієвої допомоги у здобутті внутрішньої, особистісної свободи, що в навчально-виховному процесі має реалізовуватися в єдності її взаємодоповнювальних формальних і змістовних аспектів. Як зазначає Г. О. Балл, забезпечення досягнення учнями формальної свободи відбувається шляхом «задоволення їх базових потреб через створення умов їхньої діяльності, сприятливих у психогігієнічному й соціально-психологічному планах, ретельне врахування у її організації їх вікових та індивідуально-типологічних особливостей. Зазначене соціально-психологічне сприяння передбачає повагу до уподобань, прагнень і досягнень учнів, надання їм достатнього простору для прояву самостійності й творчості. Складовою цього сприяння є й організація їхніх зустрічей із труднощами (не надмірними!), через долання

яких досягається фізичне й духовне загартовування, формується впевненість у своїх силах» [6; с.55]. Забезпечення формальної свободи учня передбачає її наповнення повноцінним змістом через «а) досягнення компетентності, тобто оволодінням знаннями, вміннями, навичками, стратегіями, потрібними для розв'язання задач, з якими стикається особистість...; б) заохочення становлення проблемного світосприйняття, прагнення не лише до конкретних, визначених знань..., але й до постійного розширення сфери «вченого незнання» [6; с.56]. Крім цього важливими психолого-педагогічними детермінантами процесу становлення особистісної свободи є також демократичний стиль спілкування, «органічне поєднання різних масштабів та ракурсів сприймання світу, взаємодії з ним» [4; с.17], повага до поглядів інших дітей, активність і відсутність моралізаторства під час надання допомоги.

3. Поєднання гуманістичного переосмислення трансляційної та соціалізаційної (адаптивної) функцій освіти (у напрямку забезпечення оволодіння учнями такими нормами діяльності, які б дозволяли їм «постійно вчитися, ефективно взаємодіяти з іншими людьми, самостійно осмислювати новий досвід» [6; с.58] та активно впливати на оточення в рамках соціально значущої творчості) з повноцінною реалізацією всіх психологічних ресурсів і можливостей молодшого шкільного віку.
4. Любов і повага до учня, пошана його особистої гідності, врахування, наскільки це можливо, його уподобань і бажань при визначенні цілей навчання і способів їх досягнення, цілком серйозне ставлення до його думок. При цьому щира повага і любов до нього мають органічно поєднуватися з висуванням гуманістично зорієнтованих педагогічних цілей і розробкою відповідних їм прийомів, що застосовуються у творчій співпраці з учнем та мають на меті розвиток у нього можливостей самокерування, «здатностей до самостійного визначення напрямку своєї діяльності, до самонавчання і самовиховання, до побудови й реалізації життєвих планів» [6; с.61].

5. Індивідуалізація педагогічної мети, «урахування індивідуальних особливостей кожного учня, зокрема його прагнень та інтересів, рівня і якісної визначеності його здібностей, типу темпераменту і рис характеру» [6; с.60-61] у єдності з диференціацією навчання, «коли учні поділяються на групи (за рівнем розумового розвитку, зацікавленнями тощо) і пропонувані цим групам системи педагогічних впливів істотно різняться» [3; с.25] та вихованням колективізму як настанови особистостей, «які свідомо об'єднуються та підтримують один одного заради спільної справи, заради ствердження прийнятих ними цінностей» [4; с.17]. У цьому сенсі ми ототожнюємо гуманістично орієнтовану освіту з особистісно орієнтованою.
6. Запровадження в освітній процес діалогічних засад (універсалій) у вигляді: спільного визначення учасниками діалогу базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони будуть керуватися в цьому діалозі; толерантного (відкритого) ставлення до світу із розумінням його складності й суперечливості, яке в контексті діалогічної взаємодії конкретизується в презумпції прийнятності, коли «висунута партнером ідея принаймні приймається до обговорення, його вчинок принаймні не відкидається як неприпустимий, поки і оскільки не обґрунтовано їх неприйнятність з точки зору норм, що їх визначають усі учасники діалогу» [6; с.28]; безумовної поваги та прийняття партнера з орієнтацією на перспективу, що відкривається перед ним, виховання у нього віри в свої сили та можливості. Реалізація в навчально-виховному процесі зазначених діалогічних універсалій передбачає якнайповніше використання в діалозі потенціалу культури з наданням переваги «розширенню і збагаченню культурного поля, в якому живе й діє особистість... Причому це має здійснюватися не лише екстенсивним шляхом залучення якнайбільшої кількості високоякісних «культурних джерел», а й інтенсивним шляхом налагодження між ними взаємодії у формі різноманітних діалогів – як зовнішніх, так внутрішніх щодо кожного (чи то колективного, чи індивідуального) суб'єкта культурного процесу» [6; с.30].

7. Виховання учнів у дусі гуманістичних цінностей, чільне місце серед яких повинні посідати найістотніші загальнолюдські цінності – добро, істина, краса, справедливість, любов, патріотизм [3]. «Прагнення до Істини, Блага, Краси, – зазначає С. О. Копилов, – в різні способи сполучаються, виступають взаємовизначальними; водночас кожний момент життєдіяльності в ціннісно-смісловому (тобто власне культурному, творчому) плані постає (визначає себе) або насамперед як учинок, або як естетичний («оформлюючий», гармонізуючий) акт, або ж, нарешті, як акт пізнання (сутнісного осягнення). Відповідно в освітньому процесі можуть і повинні свідомо вирізнятися і сполучатися пізнавальний, естетичний та етичний розвиток» [18; с.22].
8. Утілення гуманістичних засад у загальній організації освіти (в нашому випадку – початкової освіти) та її подальшої розбудови шляхом «сприяння створенню, розвитку й поширенню різних педагогічних технологій» [6; с.59], впровадження «тісних зв'язків з життєвим, позанавчальним досвідом у самому процесі навчання для забезпечення його ефективності та істотного внеску в психічний розвиток учнів, розширення кола соціальних зв'язків на колективному й індивідуальному рівні» [3; с.24].
9. Реалізація у навчально-виховному процесі нормативного репертуару функціональних ролей педагога як суб'єкта гуманістично орієнтованої освіти. Такими функціональними ролями вчителя-гуманіста, на думку С. О. Мусатова, є: 1) цілеспрямована адаптація змісту навчання (шляхом налагодження «діалогу» між фаховою й особистісною культурою, ерудицією вчителя, з одного боку, та світосприйманням учня – з іншого» [27; с.21]), завдяки чому він не тільки стає доступним конкретним учням для розуміння, але й спонукає їхню зацікавленість, інтерес, допитливість; 2) фасилітація, допомога в особистісному зростанні учнів, у засвоєнні та прийнятті ними суспільних норм, цінностей, способів життя, самостійної діяльності, гармонізації відносин з мікро- та макросередовищем; 3) продуктивна реалізація вчителем свого неформального авторитету серед

учнів, прагнення стати для них «джерелом для запозичення соціального досвіду, наслідування поведінки, спрямованої на подолання якихось обставин (іноді навмисно спровокованих дітьми), інформації для роздумів» [27; с.26]; 4) забезпечення (виходячи з поглибленого розуміння захоплень, пристрастей, уподобань, інтересів учня) обережної та кваліфікованої корекції засад і конкретних способів здійснюваного батьками виховання дитини шляхом просвітницького діалогу, «виховній» співпраці з ними; 5) репрезентація вчителем як асоційованим членом дитячої спільноти соціальних інтересів, очікувань учнів у педагогічному колективі конкретного навчального закладу, в педагогічному співтоваристві, соціально-професійній співдружності педагогів тощо; 6) плекання вчителем використання та примноження освітніх і виховних традицій школи, де працює; 7) постійне підтримування власної смислоутворювальної мотивації щодо самовдосконалення, професійного самовиховання та особистісного зростання.

Таким чином, на першому, концептуальному рівні проектування програми експериментального навчання визначається його стратегічна інституціональна мета [25] – створення гуманістично налаштованого освітнього середовища, яке повинне забезпечити суттєвий психічний розвиток молодшого школяра, формування у нього таких учінневих умінь, які дозволять без особливих труднощів продовжити свою освіту.

Основні психолого-педагогічні проблеми, вирішення яких є необхідним для забезпечення ефективного проектування системи експериментального навчання на другому, *технологічному рівні*, переважно пов'язані з визначенням способу управління (керування) навчальною діяльністю. Правильне вирішення цих проблем передбачає з'ясування сутності поняття «управління» та можливостей його застосування під час аналізу психолого-педагогічних аспектів керування.

У філософському словнику управління (керування) визначається як «об'єктивний процес впорядкування систем, суть якого полягає в забезпеченні

їхньої структурної цілісності, підтриманні заданого режиму їх діяльності й досягненні мети шляхом обміну інформацією між їх підсистемами (керуючою та керованою системами) по каналах прямого й зворотного зв'язку» [40; с.533]. Розглядаючи принцип зворотного зв'язку як істотний момент процесу управління будь-якою системою, слід зазначити, що джерелом зворотної інформації є не канал зворотного зв'язку сам по собі і не інформація, що передається по ньому, а процес порівняння прямих керувальних впливів з тим, що одержується на виході системи, та наступне використання результатів цього порівняння для вироблення нових керувальних команд [30]. Така особливість зворотного зв'язку враховувалася нами при розгляді питання про управління навчальним процесом у контексті формувального експерименту.

Процес експериментального навчання регулюється за допомогою двох контурів управління – зовнішнього та внутрішнього. Зовнішній контур централізованої системи регулювання навчального процесу переважно пов'язаний з діяльністю вчителя, який на основі одержаної від учнів інформації повідомляє їм про успішність чи неуспішність виконання ними навчальних завдань. Проте, здійснюючи таке зовнішнє управління, вчитель завжди зважає на ті «внутрішні умови» молодших школярів (їхні вікові та індивідуально-психологічні особливості), які опосередковують ці регулюючі впливи. Інакше кажучи, він прагне передати частину роботи з управління учіннєвими діями внутрішньому контуру, тобто самому учневі, зробити його суб'єктом цього процесу. Саме на формуванні в дитини навичок самокерування власною навчальною діяльністю й має робитись акцент. Адже, як зазначав Г. С. Костюк, дієвий вплив навчання на розвиток учнів «залежить від того, як воно активізує та розвиває суб'єктивні сили всіх і кожного учня окремо, наскільки кожний учень виступає в ньому... як суб'єкт педагогічного процесу» (цит. за [13; с.44]). У зв'язку з цим необхідно окреслити ті інтенційні, операційні, результативні та статусно-рольові аспекти керувальних педагогічних впливів, форма та змістовна спрямованість яких, на нашу думку, значною мірою обумовлюють

формування суб'єктного досвіду учня в самокеруванні власною навчальною діяльністю.

Грунтовний аналіз зазначених аспектів педагогічних керувальних впливів був здійснений у статті Г. О. Балла та М. С. Бургіна [7], тому, не вдаючись до детального розгляду, зазначимо лише ті ключові моменти психолого-педагогічної взаємодії вчителя й учня, які, на наш погляд, слід втілювати на технологічному рівні проєктування системи експериментального навчання.

Так, розкриття інтенційного та результативного аспектів керувальних психолого-педагогічних впливів передбачає специфікацію змісту тих якісних змін у психіці учнів, що спричиняє діяльність учителя, інакше кажучи, – вимагало визначення конструктивних цілей [25] та критеріїв успішності їх досягнення.

До таких критеріїв можна віднести:

- 1) широке коло інтересів, прагненням до розв'язання складних задач, виражена внутрішня мотивація під час роботи над ними;
- 2) здатність аналізувати та узагальнювати інформацію, реорганізовувати та довізначати її; вміння працювати зі складними образами та поняттями; вдосконалювати висунуті ідеї;
- 3) надситуативна пошукова (орієнтувально-дослідницька) активність, яка зорієнтована на трансформацію проблемної ситуації або на зміни в самому суб'єкті;
- 4) гнучкості у використанні підходів до розв'язання задачі, увага до її несподіваних аспектів, обрання нестандартних методів реалізації рішення; здатність до латерального, асоціативного мислення;
- 5) сенситивність до побічних (не пов'язаних з досягненням свідомо поставлених цілей) продуктів діяльності;
- 6) низький рівень уникнення невизначеності, схильність до ризику, наполегливість та впевненість у собі, відкритість новому досвіду та ін.

Кваліфікуючи операційний аспект керувальних психолого-педагогічних впливів, слід підкреслити, по-перше, їхній здебільшого непрямий,

фасилітуючий (тобто такий, що «полегшує» розвиток дитини) характер, по-друге, – їхню зорієнтованість на діалогічне залучення молодших школярів «до розвивальних проблемних взаємовідносин із життям» [37; с.97], на дієву допомогу у розкритті творчого потенціалу дітей загалом.

Статусно-рольовий аспект управлінської діяльності вчителя як організатора розвивальної міжособової взаємодії на рівні моделі формувального експерименту розглядається в інтерактивному та рефлексивно-регуляційному планах [7]. Інтерактивний план передбачає входження вчителя в процесі навчання до кооперативної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, де різниця у віці і досвідченості компенсувалася спільністю цінностей та інтересів, рівністю прав і обов'язків. Рефлексивно-регуляційна діяльність учителя полягає в тому, що «він, сприймаючи мов би зі сторони процес взаємодії і власну роль у ньому, а також співвідносячи сприйняте з розвивальними цілями, відповідним чином корегує свою поведінку та планує подальші дії» [7; с.64].

На останньому, третьому рівні – *рівні практичної реалізації проєкту* – закладаються оперативні цілі [25], досягнення яких передбачає, по-перше, повне розведення під час реалізації розвивальної програми функцій впливу й дослідження та їхня реалізація двома різними суб'єктами – вчителем-експериментатором і психологом-дослідником, – що мають перебувати в змістовій кооперативній і комунікативній взаємодії один з одним. Для ефективної організації такої взаємодії, на думку Н. В. Самоукіної, мають бути дотримані такі умови. «1) В своїй праці вони повинні виходити з єдиної концепції та мати близькі та несуперечливі уявлення про теоретичні основи експерименту, його цілі та завдання. 2) При цьому між двома вченими має бути організований науковий діалог щодо психологічної проблеми, яка вивчається. 3) Для побудови такого діалогу вони повинні знаходитися в позиціях рівноправних суб'єктів дослідження, не пригнічуючи ініціативи та відносної самостійності одне одного» [34; с.70]. На наш погляд, лише за такого підходу, з одного боку, експериментальне навчання забезпечується активними розвивальними діями вчителя-експериментатора, який на основі гуманістичних

принципів формує у дітей повноцінну навчальну діяльність у процесі реалізації їхнього діалогічного спілкування, з другого, – змістовною науковою рефлексією ступеня ефективності цих дій психологом-дослідником. Завдяки цьому стає можливим урахування та аналіз впливу особистісних і організаційних особливостей учителя-експериментатора на розгортання експериментальної ситуації та його взаємодії з досліджуваними, і, як наслідок, – повне охоплення умов експериментального навчання та психологічного змісту, що народжується в ньому.

По-друге, виходячи із зазначеної діалогічної моделі взаємодії психолога-дослідника та вчителя-експериментатора, експериментальне навчання має реалізуватися за такими послідовними етапами:

- 1) спільне планування його теоретичних основ, змісту, цілей і завдань;
- 2) розробка діагностичних засобів у структурі формувальної програми та проведення первинної діагностики психічних функцій, що вивчаються, зі спільним обговоренням отриманих результатів.
- 3) проведення вчителем-експериментатором формувальної програми в умовах включеного спостереження за цим процесом з боку психолога-дослідника та наступні спільні обговорення дій учнів та самого вчителя-експериментатора; за необхідності вносяться відповідні корективи у педагогічні дії експериментатора та формувальну програму.
- 4) проведення діагностичної роботи з метою виявлення рівня сформованості психічної функції досліджуваного, що вивчається (етап вторинної діагностики), та обговорення вчителем та психологом.

Виходячи з такої предметної взаємозалежності формувальних і діагностичних процедур, останні набувають особливої важливості. Тому хотілося б окремо підкреслити, що закладені у формувальну програму діагностичні засоби мають бути валідними щодо тих психічних функцій, на розвиток яких вона спрямована. Крім цього має бути забезпечена достатньо висока оперативність проведення цих методик, що дозволить швидко

забезпечити дослідника інформацією про динаміку зрушень у досліджуваній психічній функції та ефективність експериментального навчання загалом.

Таким чином, проектування експериментального навчання як вихідний момент його організації здійснюється на концептуальному, технологічному та практичному рівнях. На першому рівні визначається стратегічна інституціональна мета програми – створення в експериментальних класах гуманістично налаштованого освітнього середовища. На другому рівні проектування встановлюються конкретні способи управління процесом формування, а також бажані кінцеві результати, на досягнення яких мають бути зорієнтовані психолого-педагогічні керувальні впливи. При цьому оптимальною стратегією здійснення керування процесом розвитку творчих здібностей молодших школярів є управління по внутрішньому діалогічному контуру. На останньому, третьому рівні проектування передбачається реалізація розвивальної програми вчителем у тісній кооперативній взаємодії з психологом.

Указані аспекти проектування програми експериментальної програми вимагають своєї конкретизації на структурно-змістовому та методичному рівнях.

Загальний зміст і форма реалізації експериментальної програми. Під час проектування експериментального навчання доцільно забезпечити органічне включення формувальних процедур у практику шкільного навчального процесу у вигляді нетрадиційних *уроків*. Урочна форма організації формувальних впливів зумовлена, по-перше, специфікою сценарної організації експериментального навчання: адже, як зазначалося вище, розвивальну роботу з учнями має здійснювати вчитель, для якого звичною формою діяльності є саме урок; по-друге, – тим, що розвиток творчих здібностей молодших школярів стає можливим лише в контексті провідної для цього вікового періоду діяльності – учіння. Останнє вимагає певних уточнень з огляду на специфіку запропонованих у рамках експериментальної програми *уроків*.

Ця специфіка полягає у включенні до навчання елементів ігрової

діяльності. Передбачаючи зауваження можливих опонентів, зазначимо, що психологічна доцільність подібного підходу стає зрозумілою, якщо пригадати філософські та психологічні праці, де гра пов'язується з духовністю, творчістю, свободою людини [41] та являє собою постійне джерело нових сил та саморозвитку особистості [45]. При цьому її розвивальний вплив не обмежується лише дошкільним дитинством (де, як відомо, гра є провідним видом діяльності), а розповсюджується на інші онтогенетичні етапи, в тому числі й на молодший шкільний вік. Для підтвердження цих слів пошлемося на В. С. Мухіну, яка, зокрема, зазначає: «Гра у молодшому шкільному віці не тільки не втрачає свого психологічного значення як бажана діяльність, але продовжує розвивати психічні функції дитини, передусім уяву, навички спілкування в іграх з правилами, інтелектуальних іграх» [28; с.330]. Змістовно трансформуючись під впливом нових, пов'язаних зі змістом навчанням, форм активності дитини, гра набуває багатьох можливостей для розвитку в ній творчих здібностей. Саме тому поряд із постановкою навчальних задач доцільно вводити ігрові завдання та вправи [39], вбачаючи в них важливий додатковий механізм творчого освоєння учнем дійсності.

Незважаючи на те, що заняття містять ігрові елементи, вони за своєю сутністю є уроками, оскільки структурно співпадають зі звичними предметними уроками.

У структурі кожного уроку нами виокремлюються такі етапи:

- *Стимулюючо-мотиваційний (організаційний)* – рефлексія учнями попереднього заняття, аналіз домашнього завдання, створення в рамках розминки позитивної налаштованості учнів на продуктивну діяльність.
- *Операційно-пізнавальний (змістовий)* – виконання учнями спеціально відібраних вправ, що спрямовані на розв'язання завдань даного розвивального курсу. Пріоритет при цьому надається багатофункціональним вправам, що спрямовані на розвиток творчих здібностей, а також інших психічних процесів (уваги, сприймання,

пам'яті, мислення, мовлення) та суб'єктних якостей молодших школярів. У зв'язку з цим важливим є відбирання завдань відповідно до вікових можливостей дітей таким чином, щоб вони не були дуже простими, проте знаходилися в зоні найближчого розвитку учнів.

- *Оцінково-рефлексивний (підсумковий)* – підбиття підсумків, ретроспективна оцінка молодшими школярами кожного заняття в двох аспектах: емоційному (сподобалося, не сподобалося, чому) та смислового (обговорення індивідуальних досягнень і невдач, а також тих труднощів, які виникали під час виконання завдань, спільне з'ясування їхніх причин).

Оцінювання є обов'язковою складовою частиною уроків, при цьому принцип безоцінкового прийняття, який є фундаментальним принципом гуманістичної психології, поєднується з необхідним для успішного педагогічного управління об'єктивним оцінюванням. Тут визначальним є дотримання двох таких умов:

- 1) розуміння безоцінкового прийняття не як відсутності оцінки, а як незалежності від неї факту та сили особистісного прийняття;
- 2) урахування в критеріях оцінки індивідуальних уподобань учня, а також залучення його до процесу оцінювання [7].

Виходячи з цього, всі відповіді дітей мають безумовно прийматися, уважно вислуховуватись і лише внаслідок колективного обговорення разом знаходити правильне рішення. Усе це, на наш погляд, не тільки допомагає учневі усвідомити власні психологічні можливості, формує адекватну самооцінку та впевненість у собі, але й створює на заняттях особливий позитивний емоційний фон, що сприяє розкнутості, появі інтересу, прагнення виконувати запропоновані завдання, і, як наслідок, – виникнення в учня орієнтації не тільки на результативний, але й на процесуальний бік навчання. «При вказаних передумовах, – підкреслюють Г. О. Балл та М. С. Бургін, – принцип безоцінкового оцінювання (у вказаному вище трактуванні) слугує створенню мотиваційних, а об'єктивна (за можливістю) оцінка – когнітивних передумов

для руху від зафіксованого стану справ до реалізації найвищих потенційних можливостей учасників взаємодії» [7; с.64].

Іншою важливою характеристикою експериментальних уроків є створення в їх межах *творчо насиченого розвивального середовища*, стрижнем якого виступає творчий процес побудови учнем «динамічного образу світу культури у його всезагальності та універсальності, а також способу існування... в цьому світі» [21; с. 118]. Принципове значення цього моменту важко переоцінити з огляду на сучасні культурно-цивілізаційні зрушення в бік посиленого «взаємопроникнення нормативно-репродуктивних (цивілізаційних) і діалогічно-творчих складових культури» [5; с.72].

Основною *метою* експериментальних уроків є цілеспрямований розвиток творчих здібностей молодших школярів зі спиранням на хід розвитку актуальних для даного віку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) та особистісних новоутворень (внутрішнього плану дії, рефлексії, довільності в управлінні руховими та інтелектуальними процесами).

Ця загальна мета розпадається на низку конкретних *завдань*, розв'язання кожного з яких становило окремий етап розвивальної роботи на кожному уроці.

1. Організувати взаємодію з учнями відповідно до принципів гуманістичної психології (безоцінкове прийняття особистості дитини, забезпечення безпеки та підтримки кожного учня, створення клімату взаємної довіри, стимулювання незалежності під час прийняття рішень тощо).
2. Виходячи з індивідуальних особливостей учнів, налаштувати їх на продуктивне виконання завдань та допомогти їм правильно зрозуміти сутність запропонованих вправ.
3. Стимулювати розвиток творчих якостей молодших школярів.
4. Разом з учнями виробити критерії успішності роботи та форми її реєстрації.
5. Виробити тактичні способи контролю за роботою учнів та здійснювати його індивідуальними для кожного учня методами.
6. З метою виявлення перспектив подальшої роботи, підбити підсумки заняття у напрямку забезпечення усвідомлення, рефлексії дитиною тих кінцевих та

проміжних змін у її психіці, що відбулися внаслідок застосування розвивальних методик.

Останнє, на наш погляд, є суттєвим моментом. Адже відсутність усвідомлення учнем того, *що* змінюють у ньому вправи, не може сформувати у нього здатність «подивитися на себе збоку», зрозуміти, які властивості йому необхідно розвинути для успішної реалізації навчальної діяльності та подальшого психічного розвитку, які внутрішні резерви у нього для цього є.

Така постановка загальної мети та завдань розвивальної роботи вимагає розкриття її змісту.

Говорячи про *зміст* експериментального навчання, слід підкреслити, що ми розуміємо під ним загальні способи дій (системи операцій), які забезпечують розв'язання творчих навчальних задач та мають стати індивідуальним особистісним надбанням учня.

Йдучи за П. Я. Гальперіним [12], у способі дії ми виділяємо орієнтувальну та виконавчу частини, а в орієнтувальній частині – власне орієнтувальну та контрольну. На наш погляд, зусилля педагога мають бути переважно спрямовані на формування в молодших школярів орієнтувальної частини дій, котрі забезпечують виокремлення суттєвих якостей об'єктів для їх ідеального перетворення (власне орієнтування), та оцінювання успішності такого перетворення (контроль). Так, наприклад, з-поміж операцій, які пов'язані з орієнтувальною частиною творчих мисленневих дій, слід указати на такі:

- 1) пошук аналогів та віддалених асоціацій;
- 2) перенос функцій одних предметів на інші, відображення дійсності шляхом осмислення предметів та явищ однієї категорії в термінах предметів та явищ іншої категорії;
- 3) варіювання шляхів розв'язання проблеми, відшукування неочевидних варіантів дій;
- 4) пошук шляхів інтеграції будь-яких, навіть взаємовиключних, альтернатив;
- 5) розкриття латентних властивостей об'єктів, змінювання або розширення їх функцій тощо.

При цьому, враховуючи широкий особистісний контекст розвитку творчих здібностей, слід прагнути органічно поєднувати їхній розвиток із забезпеченням інтелектуального та мотиваційно-особистісного зростання учнів.

Для розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів, усвідомленого оволодіння прийомами та способами інтелектуальної діяльності в програмі робиться акцент на поступовому ускладненні мисленневих задач, формуванні навичок самостійного пошуку рішень. Суттєве значення при цьому має спеціальна постановка задач на поєднання різних (конвергентних та дивергентних) інтелектуальних навичок, орієнтування учнів на виокремлення основного та другорядного в навчальному матеріалі, привертання уваги дітей до того, яким шляхом отриманий той чи інший результат. Для розвитку абстрактних елементів мисленневої діяльності значна увага приділялася усним формам роботи в умовах колективного обговорення вимог задачі, спільного розгляду кількох альтернативних способів розв'язання творчої задачі, зіставлення їх за ступенем оптимальності, оригінальності тощо.

Для забезпечення мотиваційно-особистісного розвитку молодших школярів під час розробки плану кожного уроку враховується характер потреб учнів. Адже, як відомо, мотиваційний пізнавальний ефект має лише той навчальний матеріал, зміст якого відповідає потребам учнів у нових враженнях, у постійній розумовій діяльності, у вправлянні окремих психічних функцій (мислення, уяви тощо), у переживанні яскравих пізнавальних почуттів. Тому інформаційне насичення матеріалу, забезпечення його доступності і водночас адекватної складності має бути покладене в основу розвивальної програми.

Визнаючи пріоритет індивідуальності, самоцінності та самобутності учня як суб'єкта навчальної діяльності, в експериментальну програму мають бути закладені всі необхідні умови для оволодіння молодшими школярами тими видами діяльності, котрі збагачують засобами пізнання та перетворення дійсності, надають можливості активно творити суб'єкт-суб'єктні і суб'єкт-об'єктні відносини, формують способи самореалізації тощо. При такому підході першочерговим завданням є забезпечення можливостей розкриття дитиною

змісту власного суб'єктного досвіду (особистісно значущих цінностей, знань і вмінь) та максимального його залучення до процесу експериментальної навчальної діяльності [35].

Втілення спроектованого змісту експериментального навчання опосередковується *навчальним матеріалом*, під яким розуміють «смісловий інваріант, що об'єднує в процесі навчання нормативне й індивідуальне, зовнішнє і внутрішнє, план і результат» [32; с.6]. Являючи собою внутрішній зміст динамічної навчальної ситуації (як єдності педагогічних факторів, що утворюють об'єкт і умови учіння), навчальний матеріал перетворює нормативний зміст навчання в індивідуальне учіннєве надбання. При цьому для того, щоб «нормативний спосіб дії перетворився у повноцінне учіннєве надбання, він повинен мати в навчальній ситуації достатньо повний сміловий інваріант. Інакше кажучи, внутрішній зміст цієї ситуації, навчальний матеріал, необхідно будувати з трьох функціональних компонентів: смілових інваріантів операційної сторони даного способу, класу його можливих цілей та класу припустимих об'єктів його застосування» [32; с.12]. Виходячи з цього, основними структурними одиницями навчального матеріалу, де найповніше реалізуються зазначені функціональні компоненти, виступають різні види *творчих задач* [26].

Аналізуючи особливості творчої задачі, слід підкреслити, що її структура (предмет і модель потрібного стану предмету) зумовлює процес розгортання творчого мислення на фоні проблемної ситуації, яка виражає суб'єктивну невизначеність засобів, цілей та умов діяльності. Саме в умовах невизначеності, проблемності власне й відбувається постановка учнем творчої задачі, а її розв'язання полягає в аналізуванні та синтезуванні внутрішніх зв'язків об'єктів людської культури, випробуванні можливих способів їхнього перетворення, що, зважаючи на багатовимірність і неоднозначність культурних феноменів, здійснюється переважно в творчій формі. Важливим моментом під час розв'язання творчої задачі є те, що пошук учнем імпліцитних, прямо не представлених у предметах культури якостей, завжди опосередковується його

актуальними цілями, мотивами, «інтелектуальними здобутками» та суб'єктивним досвідом загалом, створюючи тим самим сприятливі умови для довізначення [24] цієї задачі. Від цього значною мірою залежать не тільки процесуальні, а й результативні характеристики її розв'язання.

Методичні засоби реалізації програми експериментальної програми.

Під час розгляду методичних засобів реалізації програми експериментального навчання ми виходили з даної Г. С. Костюком [19] психологічної інтерпретації «методу навчання» як певної організації діяльності учнів з навчальними матеріалом, що визначає, по-перше, які властивості та відношення розкриваються в цьому матеріалі, по-друге, – які операції та як саме формуються в учнів.

Виходячи зі змісту та обраної форми організації експериментального навчання, а також відповідно до специфіки навчальних предметів, їхньої конкретної мети і завдань, доцільно використовувати такі *методи навчання*: проблемний метод; діалогічні словесні методи (бесіда, метод драматизації і рольових дидактичних ігор); наочні методи (спостереження та ілюстрація) [1, 2, 10, 33].

Така методична варіативність забезпечує оптимальне визначення тієї конкретної форми, в яку втілюється навчальний матеріал при послідовній зміні навчальних ситуацій, що, на нашу думку, зберігає інваріантність змісту експериментального навчання, визначаючи його загальну ефективність.

Розглядаючи метод навчання як складне багатовимірне утворення, Ю. І. Машбиць виокремлює в ньому дві сторони – змістову та формальну. «Змістова сторона методу, – зазначає він, – складається з таких компонентів як: 1) тип відтворення навчальної діяльності; 2) змістові характеристики основних і допоміжних навчальних впливів; 3) співвідношення прямих і побічних продуктів навчання. Формальну сторону методу навчання утворюють три групи компонентів: 1) основні навчальні впливи (явна чи неявна постановка задач, розташування їх за ступенем складності, частота залучення учнів до відтворення вчителем фрагменту навчальної діяльності); 2) допоміжні впливи

(широта «поля самостійності», міра допомоги, що надається учням); 3) форми керування навчальною діяльністю та модальності обміну інформацією між учителем та учнями» [23; с.98].

Серед зазначених сторін методу навчання за основу подальшого аналізу специфіки використаних нами методичних засобів був узятий змістовний параметр – співвідношення між прямими та побічними продуктами навчання, – оскільки саме він не тільки визначає інші змістовні та формальні сторони навчання, а і його ефективність загалом [31].

Вище зазначено, що в експериментальному навчанні як його прямий продукт виступила орієнтувальна частина способу дії. В умовах *проблемного методу* оволодіння засобами, які належать до власне орієнтування, передбачалося шляхом введення учнів у проблемну ситуацію за допомогою постановки різних за ступенем складності задач. При цьому програмувався творчий тип пізнавальної активності молодших школярів, який апелював до мотиваційно-сміслової та інтелектуальної сфер їхньої особистості і передбачав відтворення навчальної діяльності на змістовному, операційному, рефлексивному рівнях. У цих умовах робився акцент на ретельному аналізі школярами умов задачі, виокремленні ними тих властивостей об'єктів, без урахування яких неможливе її розв'язання, на самостійному пошуку різних способів розв'язання та на оцінюванні їхньої оптимальності.

У контексті цього методу створюється достатньо широке «поле самостійності» для молодших школярів, усіляко заохочується пошук ними різних способів і результатів розв'язання, їхнє зіставлення, вибір найбільш економного, раціонального або витонченого способу дії. При цьому оцінюється не тільки результативний, але й процесуальний бік роботи школярів із терпимим ставленням до можливих помилок. Ураховуючи відкритий характер задач, відсутність кінцевої, єдино правильної відповіді, допомога з боку вчителя має мати переважно характер обережного, зваженого заохочення дітей до продуктивного пошуку «свого» способу розв'язання; зняття у них негативних емоцій невпевненості; зміцнення віри у власні сили шляхом

указування на наявні психічні резерви. Це, на наш погляд, стимулює різноманітні види та рівні активності кожного учня, що, своєю чергою, сприяло їхньому самостійному просуванню вперед у процесі розв'язання задачі. Адже, як писав А. В. Брушлинський, «чим ближче сам індивід підійшов до успішного розв'язання задачі, тим... менше йому потрібна допомога ззовні, але і тим легше її реалізувати; і навпаки, чим далі він знаходиться від правильного рішення, тим більше йому необхідна допомога збоку, проте тим складніше йому її використовувати» [9; с.41].

Застосування *наочних методів* навчання має на меті репрезентувати в навчальній задачі цільові характеристики орієнтувальної частини способу дії. Це забезпечується привабливістю предметних атрибутів, які, активізуючи образні уявлення та позитивні емоційні переживання молодших школярів, стимулюють їх до самостійного пошуку різноманітних цілей використання способу дії. При цьому психологічно виправданим є ілюстрування навчального матеріалу наочними прикладами, взятими із власних спостережень учнів, практичне випробування властивостей різних об'єктів, поєднання опису їх функцій з реальним використанням під час виконання практичних завдань, унаслідок чого виникають сприятливі умови для формування «евристичності узагальненого уявлення та регулюючої функції сформованого в ньому загального відношення» [32; с.73].

Реалізація та засвоєння учнями орієнтувальної частини способу дії через момент спілкування, кооперації та координації предметних дій передбачає використання *діалогічних методів* – бесід, елементів ігор-драматизацій і рольових ігор. Побудова в межах навчальної ситуації таких форм діалогічної взаємодії, сприяє тому, що кожний учень незалежно від його наявних можливостей міг виявити ініціативу, творчість, суб'єктну вибірковість під час переробки навчального матеріалу. Крім цього, в контексті зазначених групових форм роботи створюються умови для спільного обговорення кількох, зрозумілих усім учасникам діалогу, пізнавальних позицій, думок, способів дії. Таке співіснування кількох точок зору в єдиному проблемному полі необхідно

передбачає їхнє зіставлення та координацію, що стає відправною точкою рефлексивного виходу за межі власної діяльності. Адже, розкриваючи, роблячи доступними для інших (однолітків і вчителя) способи власної дії, молодші школярі тим самим вчать бачити крізь призму такої взаємодії їхній сенс, краще розуміють їхні цілі. Усе це не тільки забезпечує успішність розв'язання дітьми навчальних задач, але й стимулює їхній розумовий та соціальний розвиток, збагачує суб'єктний досвід, формує певні духовні цінності, творче ставлення до дійсності [42].

Як свідчить наш досвід [38], доцільним є побудова змісту творчих задач на матеріалі навчальної програм з математики (розділ «Чарівна математика»), української мови (розділ «Мовні фантазії»), природознавства (розділ «Світ навколо тебе») та образотворчого мистецтва (розділ «Образотворчість»).

У рамках розділу «Чарівна математика» були взяті фрагменти тем «Багатозначні числа. Нумерація багатозначних чисел», «Додавання та віднімання багатозначних чисел», «Множення та ділення на однозначне число», «Ознайомлення з дробами», «Множення та ділення багатозначних чисел на двозначне число».

Тут розвиток творчих здібностей молодших школярів здійснюється через побудову дитиною системи творчих дій з математичним матеріалом.

Для ілюстрації наведемо фрагменти двох уроків на тему «Рятуємо Королеву Країни Чисел» та «Математичні оповідання».

«Рятуємо Королеву Країни Чисел»

(...) Учитель (У). Сьогоднішній урок з математики буде не зовсім звичним. Ми з вами відправимося в уявну подорож на багато мільйонів кілометрів звідси рятувати зачаровану Злим Чаклуном (демонструє малюнок) Королеву Країни чисел (демонструє малюнок). Цей Чаклун дуже не любить числа і як тільки зустрічає їх, так відразу ж перетворює у літери. У нього і на годиннику – літери, і на входній двері – літери, і навіть на грошах – літери! Дізнавшись про Країну чисел, він дуже розлютився і вирішив знищити її. Обманом та хитрістю він викликав правительку цієї країни до себе у гості та

У. Тепер давайте разом вирішимо, у якому напрямку нам необхідно рухатися. Який шлях до Королеви (демонструє, де на карті вона знаходиться) є коротшим: по-вертикалі, чи по-горизонталі?

Д. відповідають.

У. Добре. Робимо п'ять кроків догори. І тут нас чекає перша перешкода, яку вчинив нам Злий Чаклун. Якщо ми її здолаємо, то дізнаємося, що криється під літерою X (показує на формулу).

Учитель пропонує дітям виконати у робочому зошиті перше завдання: «З яких цифр складена фігура футболіста?»



Учитель систематизує на дошці відповіді учнів: 236890.

У. У цьому зошиті ви будете писати, малювати та виконувати завдання на уроках і вдома. Якщо вам буде складно, в школі допоможу я, а вдома – батьки, які вже знають, які цікаві та складні завдання ви виконуєте і чого прагнете досягнути.

Отже, ми здолали першу перешкоду та з'ясували, що під літерою X криється число 236890 (записує на дошці), і наблизилися до Королеви. Тепер другий ряд кидає Чарівний кубик.

Повторюється процедура групового визначення найкоротшого напрямку руху.

У. Дізнавшись, що ми подолали його першу перешкоду, Злий Чаклун просто оскаженив (демонструє малюнок) та вирішив зупинити нас у цьому місці

(демонструє на карті) ось такою пасткою. Я впевнений, що ми зможемо розгадати хитрощі Чаклуна та дізнатися, що знаходиться під літерою Y.

Учитель пропонує дітям виконати у робочому зошиті завдання № 2 «Поетичні числівники».

У. У цих поетичних рядках замість числівників поставлені крапки. Якщо ви їх правильно вгадаєте, то легко прочитаєте вірш, а, якщо додасте їх, то дізнаєтесь, яке число криється під літерою Y.

У про...го ...рожа –

Непро...рий дім:

Там ...оніжка

Дивиться мультфільм .

У. Таким чином, літера Y – це число 340 (записує на дошці). Ми все ближче й ближче до Королеви. І Злий Чаклун, мені здається, відчуває страх (демонструє малюнок). Його чари майже вичерпані, проте, він ще не здається. Давайте зробимо останній крок та остаточно покінчимо з ним!

У. Останній раз третій ряд кидає мені Чарівний кубик.

Повторюється процедура групового визначення найкоротшого напрямку руху.

У. Зараз ми знаходимося біля самої Королеви Країни чисел і вже можемо її визволити. Побачивши це, Злий Чаклун луснув від гніву (демонструє малюнок) та назавжди зник, але залишив після себе останню перешкоду, яку ми, діти, і повинні з вами здолати, щоб дізнатися про приховану за літерою Z цифру.

Учитель пропонує дітям виконати в робочому зошиті завдання №3 «Образ цифри».

У. Ця цифра – низька, товстенька завідувачка зоопарку з хворим хребтом і тому трохи зігнута. Вона завжди збирає сиве волосся на потилиці та носить зелену сукню. Добре готує різноманітні страви, але через відсутність зубів пригощає учнів-двієчників, яких дуже жаліє, бо сама була такою 300 років тому.

Після вислуховування варіантів дітей учитель каже правильну відповідь. Це – цифра «3». Учитель пояснює, що Чаклун так *відчув* цифру «3», ґрунтуючись на її зображенні, подібності до літери «З» та ін.

Далі учитель пропонує записати у робочих зошитах *домашнє завдання*: письмово створити образ будь-якої цифри. Для полегшення учням можна надати такі запитання: Який зріст у цифри? Вона товста або тонка? Якого вона кольору? Який у неї характер? Де вона живе? З ким товаришує? Що любить їсти? Яке в неї хобі?

У. Ось ми перемогли Злого Чаклуна. Проте ще не врятували Королеву. Для цього замість літер треба підставити знайдені нами числа й вирішити математичне рівняння. Відповідь, сказана усім класом разом вголос, у мить розчаклує Королеву.

Діти вирішують рівняння: $(230689-340):3 = 76783$

Д. 76783!

У. Королева вам дуже вдячна (демонструє малюнок).

Наприкінці заняття запропонуйте дітям відповісти на такі запитання:

- *Чим ми сьогодні займалися?*
- *Як сьогодні працював кожний з нас? Що заважало? Що допомагало?*
- *З яким настроєм я закінчую урок?*

Для оцінки емоційного стану можуть бути використані різноманітні вправи: «Градусник настрою», «Малюнок мого настрою», «Вибір символічного обличчя, що позначає певний настрій» тощо.

Придумайте разом з дітьми, яким незвичним, відомим лише цій групі способом, ви будете вітатися на початку уроку та прощатися в кінці його. У кінці заняття ще раз нагадайте дітям про зміст домашнього завдання і про те, що його необхідно виконати.

«Математичні оповідання»

(...) *Учитель (У).* Я давно хотів запитати, чи любляете ви казки?

Діти (Д). Дуже!

У. А які ви знаєте українські або зарубіжні казки?

Діти відповідають на запитання, перелічуючи відомі їм казки.

У. А як ви вважаєте, чи можете ви самі створити казку?

Діти відповідають.

У. На сьогоднішньому уроці ми будемо з вами вигадувати математичні казки, прагнучи зробити їх цікавими та неповторними, але в той же час правильними з математичної точки зору. Зараз я розповім вам правила створення математичної казки. Вони дуже прості. У мене в руках 40 чарівних карт, на яких написані різні події з життя Одиниці, яка мріяла стати Тисячею. Кожний по черзі буде тягнути одну карту та починати розповідати про те, що сталося з Одиницею.

Грає тиха, спокійна музика. Учитель починає казку словами «Жила-була Одиниця, яка мріяла стати Тисячею...» Далі він пропонує учневі тягнути карту та продовжити розповідь. Наступний учень має, спираючись на розповідь свого попередника, продовжити казку, виходячи зі змісту своєї картки і т.д. Варіанти змісту карт: «Одиниця зустріла Великий Знак Множення», «Одиниця потоваришувала з 399 та посварилася із Хитрим Відніманням», «Одиниця та Веселе Число 777 вирушили у подорож», «Одиниця пішла на День народження до Старого Числа 500» та ін. Учитель закінчує колективну казку розповіддю про те, як, наприклад, Одиниця одружилася з Мужнім Числом 999 і що з цього вийшло.

У. Ви зуміли створити дуже гарну та цікаву математичну казку. Бачите, як за допомогою уяви можна вирушити у захоплюючу математичну казкову подорож. Я вважаю, що ви здатні не тільки вигадувати цікаві математичні казки, але й досить складні загадки. Хто знає, що таке загадка?

Діти відповідають. За необхідності, вчитель підказує учням, що загадка – це жанр народної творчості; зашифрований опис певного предмету або явища, який потрібно вгадати.

У. Але на сьогоднішньому уроці ви будете вигадувати не звичайні, а математичні загадки. Потім ми будемо їх відгадувати та визначимо три найкращі.

Учитель пропонує дітям у зошиті написати 5 загадок, у яких би фігурували математичні категорії. Потім відбувається спільне обговорення та присудження трьох призів за найкращі математичні загадки.

У. Я думаю, що ви пам'ятаєте, як у дитинстві перед сном багатьом з вас батьки розповідали різні казки. Мабуть вам було приємно слухати добрі чарівні оповідки. Давайте зробимо вдома батькам невеличкий сюрприз. Ви напишете у зошиті «Казку про Синього трикутника, який шукає свій дім та батьків у Країні Геометричних Фігур» і прочитаєте їм перед сном. Я думаю, що ваші казки змусять їх бачити солодкі сни. Домовились?

Д. Так! (...)

Подані у розділі «Мовні фантазії» уроки української мови також мають широкі можливості для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Досить лише вказати на такі суто «мовні» форми роботи, як написання коротких оповідань, віршованих рядків, казок, загадок, де учень за допомогою мовних конструкцій створює нові смисли, моделює індивідуалізовані системи інтерпретації пізнаваної реальності, формує своєрідні фрагменти дійсності, внаслідок чого уможливорюється створення вербальних образів (ідей, метафор, смислообразів та інших продуктів мовленнєвої діяльності), які характеризуються суб'єктивною, а іноді й об'єктивною новизною. Крім цього, зміст навчальної програми (розділи «Прикметник» та «Дієслово») дозволяє в яскравій і доступній для учнів формі привернути їхню увагу до себе, своїх сильних і слабких сторін, допоможе їм побачити перспективи та засоби розвитку своїх можливостей. Водночас, усвідомлюючи колосальний потенціал мовних дисциплін для розвитку творчих здібностей молодших школярів, слід прагнути, щоб у жодному разі не втрачалася основна мета вивчення української

мови в початковій школі – формування у молодших школярів умінь і навичок нормативного усного і писемного мовлення.

Для ілюстрації сказаного наведемо фрагмент уроків «Я і прикметник» та «Слово, що діє».

«Я і прикметник»

(...) У. За допомогою прикметника, зокрема, можна описати характер, розум, зовнішність людини. Ось, наприклад, колір очей. Він теж описується за допомогою прикметників. Чи знаєте, якого кольору ваші очі?

Д. Так! (Називають колір.)

У. А чи звертали ви коли-небудь увагу на те, якого кольору очі ваших однокласників?

Зараз ви будете вільно ходити по класній кімнаті, уважно дивитися одне одному в очі та прагнути визначити, якого вони кольору. (Можна задати додаткове запитання: «Якого кольору бувають очі у людей?») Потім, за моєю командою, розподіліться на групи за кольором очей на ваш розсуд.

Коли діти розподіляться на команди, запропонуйте їм придумати назву для своєї команди.

У. Зараз команди позмагаються у швидкості та правильності виконання завдання «Перекручення». У цій грі необхідно замінити кожне слово у назві мультфільму на свою повну (або не дуже повну) протилежність. Так, «Один в Йогуртовську» перетворюється у «Троє з Простоквашино», а «Злочин гальмують гамбургери» «Слідство ведуть колобки».

Учитель зачитує назви мультфільмів: «Зміючки-самураї» («Черепашки-ніндзя»), «Добряки-щурі» («Злюки-бобри»), «Плем'ячко Петренків» («Сімейка Адамсів»), «83 канарки» («38 папуг»), «Ось, поспішай!» («Ну, постривай!»).

У. Зараз ми з вами попрацюємо в робочих зошитах. Ми спробуємо відповісти на запитання «Який Я в житті та навчанні?»

Поясніть дітям сутність завдання: на плакаті написані прикметники, за допомогою яких можна схарактеризувати зовнішність, характер, здібності та інтереси учня, його сильні та слабкі сторони. Визначення подані парами.

Кожна пара утворюється протилежними прикметниками (швидкий – повільний, старанний – недбалий тощо). Поясніть це на прикладах.

У. Зараз я буду диктувати вам кожен пару прикметників, а ви запишете їх у зошит та підкреслите те визначення з пари, яке найбільше вам підходить. Якщо важко вибрати, можна підкреслити обидва прикметники або пропустити. Наприклад, я підкреслюю обидва, оскільки у мене є і те, й інше. Я пропускаю обидві якості, оскільки їх у мене немає.

Після завершення роботи під диктовку необхідно обов'язково дати дітям час подумати самостійно над доповненням запропонованого переліку якостей.

У. А тепер, будь-ласка, здайте свої зошити з виконаним завданням. Далі ми зробимо таким чином: я буду зачитувати роботу, не називаючи прізвища учня, а ви спробуєте здогадатися, про кого йдеться.

Наприкінці уроку дітям пропонується домашнє завдання: разом з батьками помріяти про те, яким я буду у майбутньому, та написати з цього приводу невеличкий твір (у якому б були використані 10-20 різних прикметників) за таким планом: 1) моя зовнішність у майбутньому; 2) риси мого характеру в майбутньому; 3) мої інтереси та захоплення у майбутньому. (...)

«Слово, що діє»

(...) У. На минулому занятті ми з вами побачили, що за допомогою прикметника можна дізнатися про властивості будь-якої людини, в тому числі й про зовнішність, характер, сильні та слабкі сторони кожного з вас. А якщо з цього приводу трохи пофантазувати, то ви без проблем зможете побачити себе у далекому майбутньому, що вам блискуче вдалося!

Сьогодні ми з вами з вами відправимося мандрувати у Країну Слів, Що Діють, інакше кажучи – Дієслів. Але спочатку нам необхідно пригадати, що це за частина мови, які її граматичні ознаки?

Учитель актуалізує знання дітей про дієслово.

У. У цій країні усі її жителі не тільки щось кажуть, але й обов'язково виконують те, що кажуть. Це – закон для жителів цієї країни. А законів, як

відомо, необхідно дотримуватися не тільки громадянам, але й гостям країни. Давайте про це відразу ж домовимось!

Ось і перший пункт нашої подорожі – Місто Живих Речей. Тут неживі предмети діють як живі істоти. Як ви вважаєте, чим відрізняється жива істота від неживої?

Д. Вона може рухатися, думати, відчувати, рости, радіти, посміхатися...

У. Правильно. Тут є Цеглина, що думає; Палиця, яка повзає; Газета, що посміхається, та багато інших незвичайних мешканців. Давайте уявимо, що сталося б у нашій школі, якби шафи почали відчувати як люди?

Клас розподіляється на команди, які змагаються у висуванні якомога більшої кількості «фантастичних гіпотез». Гіпотези записуються дітьми на дошці та перевіряються учителем.

У. Ви успішно справилися із завданням. Далі ми зустрінемося з Незвичним учнем, який йде до школи.

Дітям пояснюється алгоритм виконання вправи. Перший крок: обирається фокальний об'єкт – учень 4-А класу Іваненко Іван. Другий крок: обирається декілька випадкових об'єктів. Наприклад: електрична лампочка, повітряна кулька, телевізор. Третій крок: для цих випадкових об'єктів складається перелік притаманних їм властивостей та функцій. Наприклад: електрична лампочка – світиться, тепла, прозора, перегорає, вмикається в електромережу; повітряна кулька – літає, надувається, не тоне; телевізор – показує, говорить, співає, має кнопки керування. Четвертий крок: сформульовані властивості переносяться на фокальний об'єкт.

У. Ми пішли за цим Незвичайним учнем та дісталися кінцевого пункту нашої подорожі – Школи Умись. Завітаємо на урок в цій школі...

Учитель вішає на дошку плакат з написаними один проти одного незакінченими реченнями:

- *«Я добре умію...» – «Значить, у школі я зможу...»*
- *«Я добре умію...» – «Значить, у школі я зможу...»*
- *«Я добре умію...» – «Значить, у школі я зможу...»*

- «Я добре умію...» – «Значить, у школі я зможу...»
- «Я добре умію...» – «Значить, у школі я зможу...»
- «Я добре умію...» – «Значить, у школі я можу...»
- «Я добре умію...» – «Значить, у школі я можу...»

У. Учні Школи Умінь дуже добре впоралися з цим завданням.

Учитель демонструє приклади відповідей на ці незакінчені речення.

У. Я вважаю, що ми не гірші за них зможемо виконати це завдання.

Кожному з вас необхідно придумати та записати в робочому зошиті декілька варіантів закінчення цих речень, використовуючи дієслова. Але обов'язково ви будете писати про себе.

Необхідно відвести достатньо часу для того, щоб учні закінчили ці речення. Тим, у кого виникнуть труднощі, обов'язково допоможіть. Причому допомогу можете надати не лише Ви самі, можна запропонувати допомогти дитині кому-небудь з його друзів чи приятелів. Звичайно за умови її згоди. За бажанням діти можуть зачитати власні відповіді. Обов'язково обговоріть отримані фрази та запропонуйте дітям інші шляхи використання тих чи інших можливостей.

У кінці заняття дітям пропонується дома у робочому зошиті написати невеличкий твір на тему: «Слон, що літав у космос» (...).

Розділ «Світ навколо тебе» побудований на матеріалі курсу «Природознавство» та спрямований на формування в учнів уміння працювати з конкретним предметним матеріалом в образному плані. Це зумовлюється специфікою цієї навчальної дисципліни, зміст якої переважно апелює до образної сфери дитини, змушує її уявляти те, чого вона, можливо, ніколи не бачила (наприклад, особливості невідомої місцевості, тваринний і рослинний світ віддалених куточків України тощо). Тому робота у такому образному контексті, на наш погляд, є досить важливою у плані визначення процесу подальшого формування власне наукових уявлень дитини про предмети та явища природи, зв'язки між живою та неживою природою. Зміст розділу

передбачає роботу молодших школярів з картами, орієнтування на місцевості, спостереження за природними явищами тощо. Усе це створює сприятливі умови для формування в молодших школярів засобів образного системно-структурного мислення, яке спирається на наукові принципи природничих знань.

Знову для прикладу звернемося до фрагментів основного (мотиваційно-сміслового) етапу уроків «Пошук скарбу» та «У царстві тварин».

«Пошук скарбу»

(...) У. Першим нашим кроком буде визначення за допомогою компаса напрямку нашого руху. Але спочатку необхідно з'ясувати частину світу. Давайте разом пригадаємо, які ми знаємо частини світу?

Д. Схід, Захід, Південь, Північ.

У. Дуже добре! Зараз ми розіб'ємося на дві команди. Кожна команда буде вирішувати три окремі завдання, після чого ми об'єднаємо відповіді та отримаємо назву необхідної нам частини світу.

Завдання є однаковим для обох команд. Спробуйте з кожної пари-тройки слів шляхом перестановки літер скласти слова – міста або річки України. При цьому всі букви мають бути використані. У вас є 10 хвилин. Час пішов!

Перша команда отримує таке завдання:

Пол + Вата = ? (Полтава);

Їм + Ліза = ? (Ізмаїл);

Гнів + Речі = ? (Чернігів).

Друга команда отримує таке завдання:

Ворс + Лак = ? (Ворскла);

Франк + Вісь + Іванко = ? (Івано-Франківськ);

Поло + Кінь = ? (Нікополь).

Далі з перших літер отриманих географічних назв діти, кооперуючись, прагнуть скласти частину світу: **П, І, В, Н, І, Ч**. Навіть якщо діти не встигли повністю виконати завдання, можна дати їм можливість здогадатися, спираючись на вгадані літери.

У. Дуже добре! Вирушаймо на північ! Нам необхідно дістатись до пункту А. Ось компас та карта – давайте зорієнтуємося, куди нам іти.

Учитель показує дітям, як можна за допомогою компаса та карти зорієнтуватися на місцевості.

У. У мене виникло питання: яку відстань нам необхідно подолати? За допомогою якої позначки на карті нам її визначити?

Д. Масштабу.

У. А хто може пояснити, що таке масштаб?

Разом з учнями вчитель з'ясовує, що слово масштаб указує на те, яким є відношення довжини лінії на карті до довжини відповідної ліній на реальній місцевості. Він позначається у вигляді дробу, чисельник якого, у даному разі, позначає 1 см на карті, а знаменник – кількість метрів на місцевості (скажімо, 10 м).

Далі за допомогою рулетки діти відміряють необхідну відстань та потрапляють у пункт А. Учасники переміщуються «змійкою» (учитель – голова «змійки»; кожна дитина тримається руками за талію того, хто стоїть попереду). Учитель переходить уявні перешкоди, перестрибує через уявні рови, а всі діти повторюють його рухи. За сигналом учитель переміщується в хвіст «змійки», а дитина, яка йшла за ним, стає «головою».

У. У цій точці подорожі на нас чекає перша незвичайна зустріч з Природою, яка розмовляє.

Учитель підходить до дерева, прикладає вухо до його кори та «прислухається».

У. Ось, я чую, як дерево каже: «Як мені пощастило: я даю людям кисень та деревину».

Далі вчитель бере у руки каміння, прикладає вухо до його нього та «прислухається».

У. Я також чую, як камінь каже: «Як мені пощастило: піді мною живуть дрібні корисні комахи». Давайте, кожен з вас послухає, що «каже» йому ось ця маленька крапелька води, і придумає кілька речень, які б починалися словами

«Як мені пощастило...» А зараз подивимося на тіні навколишніх предметів. Вони чарівні, чи не так?! Що вони вам нагадують?

Потім відбувається обговорення, під час якого вчитель оцінює оригінальність та емоційну насиченість створених дітьми образів і аналогій, підкреслюючи красу довколишньої природи та її одухотвореність.

У. Але час нашої подорожі за скарбом минає! Давайте рухатися далі. Ось вам останнє завдання, в якому серед літер потрібно знайти ту «загублену» частину світу, куди нам необхідно рухатися.

Учитель пропонує учням завдання «Словесний лабіринт».

П	С	Ж	Є
А	Х	І	М
Т	В	Д	К
Н	Е	О	Р

У. Правильно, це слово – «Схід». Подивимося на карту та визначимо за допомогою компасу напрямок руху.

Рулеткою діти відміряють необхідну відстань і потрапляють у пункт Б, де і знаходиться «скарб».

У. Скарб має бути десь поряд, мабуть, у тіні цього старого дерева. Давайте спробуємо відкопати його.

Учні разом відкопують «скарб» і повертаються до школи.

У. Зараз, коли ми повернулися до нашої рідної класної кімнати зі скарбом, кожний з вас за бажанням може записати у «Щоденник творчості» ті почуття або думки про оточуючу природу, які виникли у вас під час нашої спільної подорожі за скарбом. (...)

«У царстві тварин»

(...) **У.** Хочу вам сказати, що між рослинами і тваринами як часткою живої природи є багато спільного. Як і рослини, тварини живляться, дихають, ростуть, розмножуються, старіють та вмирають. Тваринний світ представлений розмаїттям живих істот. Це і звірі, які живуть у лісах, і птахи, що літають у небі, і жаби, що плавають у воді, і комахи, які зустрічаються на кожному кроці. Тварини відрізняються за розмірами, формою та будовою тіла, тривалістю життя та місцем проживання (демонструє малюнки). Деяких з них ви бачити майже кожний день. Яких?

Д. відповідають.

У. Так. А інших рідкісних тварин ми можемо побачити лише в зоопарку. Але завдяки нашій уяві нам не потрібно кудись іти – ми зможемо побачити будь-яку тварину, навіть ту, яка вже дано не існує на земній кулі, наприклад, динозавра, шляхом створення його уявного образу. Давайте спробуємо це зробити разом. Я буду називати тварину та певний предмет, а ви об'єднаєте їх разом у одній чіткій картині. Дайте волю вашій уяві та творчості. Наприклад, надані слова «змія» та «кава». Чому б не уявити змію, яка з насолодою п'є каву на танку в променях весняного сонця?! Прагніть намалювати якомога яскраву, незвичну картинку.

Динозавр – лампа

Мавпа – пальто

Птах – автомобіль

Пес – шафа

Риба – парасолька

Жук – крісло

і т. д.

Спочатку діти працюють вголос, розповідаючи один одному свої картинки, а потім виконують вправу самостійно. Звертайте їхню увагу на отриманий результат.

У. Йдемо далі. Закрийте очі та уявіть собі, що ми наблизилися до Чорного моря.

В цей час учитель непомітно вмикає магнітофон. На фоні шуму морських хвиль чути тривожний голос тварини.

У. Ой, що то за звуки?!!! Мабуть, я зрозумів – цей заєць (демонструє) вирішив поплавати на човні та заплив далеко у море, де раптом почався шторм. Величезні хвилі перевернули маленький човен зайця, і він почав тонути. Лише ми з вами зможемо допомогти йому. Для цього у нас є такі засоби.

Демонстрація «рятувальних засобів»: дерев'яної палки, тарілки, відерця, здутої повітряної кульки, аркуша чистого паперу.

У. Подивіться, будь-ласка, на ці рятувальні засоби та оберіть те з них, за допомогою якого можливо врятувати зайця. Якими будуть ваші варіанти?

Учителю необхідно мати на увазі, що відповіді, в яких для врятування зайця пропонується використовувати тарілки, відерця або палку (у якості «замісника» плавучого засобу, наприклад, колоди, човна тощо), не є творчими, оскільки вони «оперують» готовими властивостями предметів. У зв'язку з цим учитель має під час діалогу з авторами таких версій вказувати на різні перешкоди у застосуванні цих засобів (наприклад, хвилі дуже великі, тому відерце теж перевернулося) та стимулювати учнів до висування інших версій. Мається на увазі необхідність створення в учнів установки на перетворення предметного матеріалу (наявних альтернатив): надути повітряну кульку та зробити з неї повітряну кулю або зробити з аркушу паперу корабель. Самі такі варіанти вирішення проблемної є творчими, такими, що пов'язані з використанням творчої уяви.

У. Ось українського зайця-моряка врятовано. Він настільки вам вдячний, що пропонує разом станцювати веселий Танок Звірів України. Ви вмієте танцювати такий танець?

Д. Ні.

У. Тут немає нічого складного. Треба лише уявити як рухається певна тварина та повторити ці рухи в танці. Уявили? Готові?

Д. Так!

У. Поїхали!

Грає ритмічна музика діти танцюють разом із зайцем.

Підчас проведення розвивальних занять в рамках різних розділів запропонованої програми така періодична зміна виду діяльності та створення ситуацій, у яких стає можливим певний відпочинок від інтелектуальної роботи, «вихід емоцій» в русі, танку, на наш погляд, є не тільки можливою, але й необхідною формою роботи. Тут можна використовувати етюди з уявними предметами, буквами алфавіту, цифрами, геометричними фігурами, власними емоціями тощо.

У. Ну, добре! Ми трошки відпочили, а зараз настав час відвідати останнє мальовниче місце нашої подорожі по Царству тварин – чарівний Гай Тваринних Історій.

Звучать голоси птахів.

У. Тварини живуть майже в усіх куточках Землі і, мабуть, бачать та чують те, що нам, людям, ніколи не побачити і не почути. А як багато вони б могли нам розповісти про своє життя, якби могли розмовляти! Проте у нашій подорожі немає нічого неможливого. Давайте уявимо, щоб сталося, якби птахи та тварини змогли б розмовляти людською мовою. Запишіть це у ваших робочих зошитах. Це буде вашим домашнім завданням. (...)

В останньому розділі програми – «Образотворчість» – представлені розвивальні заняття, зміст яких спрямований на максимальний розвиток у дитини здатності бачити «ціле раніше за його частини», вміння діяти з відношеннями між частинами та властивостями окремих об'єктів, об'єднувати їх у композиційну цілісність, єдність. Виокремлення та засвоєння учнем способів виразного зображення (колериту, динамічної врівноваженості композиції, просторово-часових та емоційно-сміслових відношень) на картинах митців та власних малюнках забезпечується за допомогою: обговорення малюнків з позицій «автора-митця» та «пересічного глядача»; спільного та індивідуального пошуку такого способу дії, який би забезпечив досягнення єдності між вербальним замислом та формою його зображенням; стимулювання самодіяльності дітей у напрямку якомога повнішого включення

засвоєних способів художньої діяльності у власні життєві інтереси та прагнення. Особливо важливим аспектом розвивальної роботи стало ознайомлення молодших школярів з народними традиціями у мистецтві, взірцями народної творчості, які є не тільки трансляторами способів художньої діяльності, але й інструментами соціалізації, засвоєння досвіду національної та загальнолюдської історії, культурних норм, естетичних цінностей, ідеалів та смаків.

Для прикладу наведемо фрагмент уроків «Іграшки для уяви» та «Святкова вітальна листівка».

«Іграшки для уяви»

(...) У. Ми розпочали наш урок із розминки пальців не випадково, адже тема нашого уроку потребує роботи пальцями: сьогодні ми з вами будемо ліпити з пластиліну справжні українські іграшки!

Урок ми побудуємо у формі діалогу. Ваші однокласники вдома довго готувалися до цього заняття, прочитали багато розумних книжок та хочуть розповісти вам дещо про українські іграшки. Після виступів учнів ви зможете задати їм цікаві, на вашу думку, запитання, на які вони спробують відповісти. Але перед цим я хочу сказати вам кілька слів про українську народну іграшку.

Народна іграшка – пам'ять народу про своє історичне минуле. Говорячи про українську народну традиційну іграшку, перше, що припадає на думку, – це селянська іграшка, яка створювалася або в хатніх умовах, або народними майстрами. У зовнішньому оформленні таких іграшок був дуже виражений індивідуальний почерк автора. Можливо саме тому ми оцінюємо народну іграшку як витвір мистецтва або як образ, пов'язаний з певними легендами, міфами та переказами, і непомітно для себе приєднуємося до історії українського народу.

Кожна місцевість (центр), де виготовляється іграшка, мають свої ознаки, свої орнаменти, свої сюжетні вподобання, свою технологію виготовлення. Проте є дещо спільне в усіх українських іграшках. Ця спільність створюється простотою, компактністю, округлістю, плавними переливами

одна в одну об'ємних деталей і форм. Саме це відрізняє українську народну іграшку від іграшок сусідніх народів – російської, білоруської, польської.

Серед українських іграшок ми можемо зустріти (демонструє малюнки) коників, цапів, корів, собак, півників, часчок, оленів, фантастичних звірів, вершників на конях, чортів, ведмедів, звірів-музикантів, які можуть багато розповісти нам про виробничо-господарську та святково-обрядову діяльність населення рідного краю.

Сьогодні дехто з них до нас завітав.

Біля дошки вишиковуються в ряд Півень, Чайка, Олень, Кінь.

ПІВЕНЬ: Я один із найдавніших священних образів, який прийшов в Україну зі Сходу. В українському фольклорі, як уснопоетичному, так і образотворчому (розпис, писанки) я асоціююся із сонцем, а значить з весною, теплом, раннім, світанковим пробудженням господаря. Не дарма більшість іграшкових півників мають на грудях знак сонця або квітку, яка символізує сонце. (Демонструє малюнок)

ЧАЙКА: У пісенно-поетичному фольклорі, зокрема, в чумацьких піснях я відома як нерозумна мати, яка в'є гніздо біля дороги і цим прирікає своїх дітей на загибель. Напевне, тому мій образ, на відміну від веселих мажорних півників, має сумно-ліричне забарвлення. (Демонструє малюнок)

ОЛЕНЬ: Я найбільш поширена народна іграшка. У казках я виступаю посередником між Небом і Землею. Велетенський, я стою на межі землі і неба, і одна частина моїх рогів занурена в землю, інша – простерта в небо аж до самого Сонцебога. (Демонструє малюнок)

КІНЬ: У народних легендах я найчастіше пов'язаний з теплом, світлом і енергією Сонця. І якщо птахи – качки, гуси, лебеді, – згідно з повір'ям, супроводжують Сонце на його підземному нічному шляху, то коні вивозять Сонце на небо і ведуть або везуть його по небу. Мене держали в храмі давніх слов'ян як священну приналежність до сонячного бога Свято-віта, або Сварожича, Даждь-Бога. Я також символізую вогонь, місяць, нічне зоряне небо і денне світле небо. Я можу літати і плавати, можу перескочити через

море. Моє зображення у давніх слов'ян було улюбленою прикрасою – оберегом.
(Демонструє малюнок)

У. Давайте разом подякуємо нашим гостям за цікаві розповіді.

Д. Дякуємо, друзі! У кого є запитання до наших шановних тварин?

Діти задають питання за темами повідомлень.

У. Дякую, друзі, за цікаві запитання. Насамкінець хочу привернути вашу увагу на таку річ – розписи на цих іграшках. (Малює на дошці) В Опішні такий розпис складається з трьох елементів: «гілки» на спині тварини; «кривульки з накапуванням» (хвиляста лінія, яка в'ється між крапками) з обох боків; сонця (у вигляді сонця, оточеного крапочками, або квітки з різною кількістю пелюсток і вигинистих ліній – променів) попереду, на грудях тварин. Іграшкова тварина, розписана таким орнаментом, являє собою образ, пов'язаний із давніми уявленнями про світоустрій: гілка з широким зеленим, листям – рослина, що втілює Землю; кривулька – здавна відомий символ води; сонце – світло, небо, космос.

Зараз ми переходимо до основної частини нашого уроку – ліплення іграшок. Кожний з вас може зліпити будь-яку іграшку будь-якого розміру у вигляді тварини та розписати її. Звичайно, така робота вимагає децю більшого часу, ніж той, що в нас залишився. Тому не поспішайте – іграшку можна закінчити вдома.

Не забудьте принести її на наступний урок. Ми оздобимо нашу класну кімнату вашими роботами!

Як варіант, можливе об'єднання дітей під час роботи в «Іграшкові майстерні», в яких будуть спільно виготовлятися одна або декілька іграшок. У цьому випадку важливим є оптимальна організація розподілу праці в таких групах учнів. (...)

«Святкова вітальна листівка»

(...) *У.* Діти, які ви знаєте офіційні державні свята України?

Д. Відповідають.

У. А неофіційні?

Д. Відповідають.

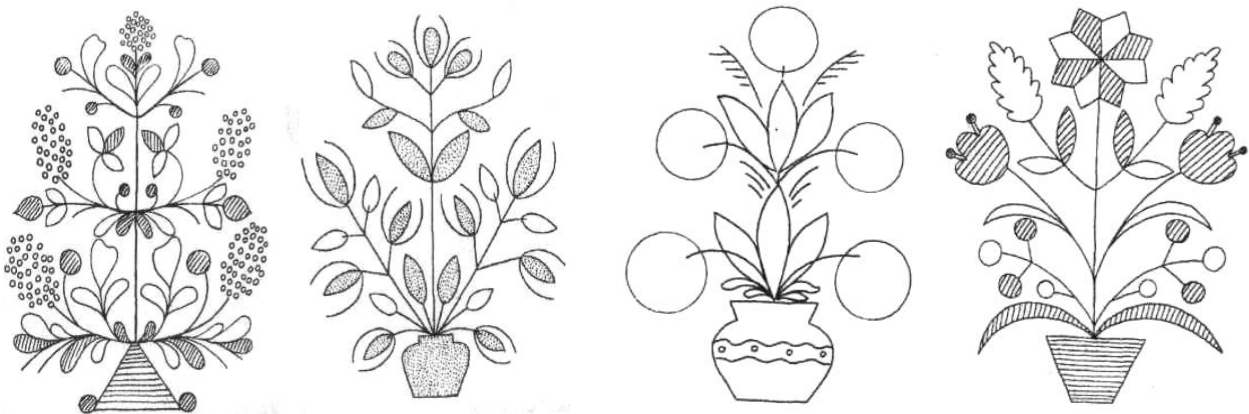
У. А що часто надсилають по пошті або безпосередньо додають до подарунків?

Д. Різні вітальні листівки.

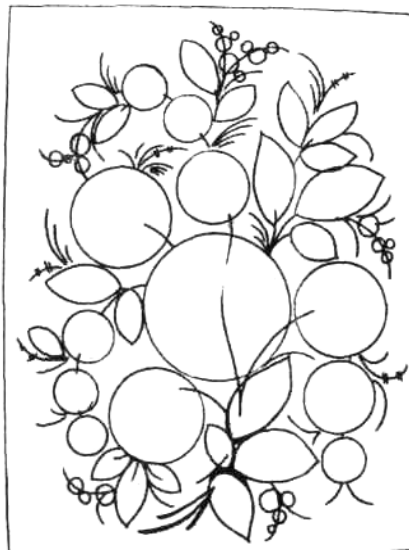
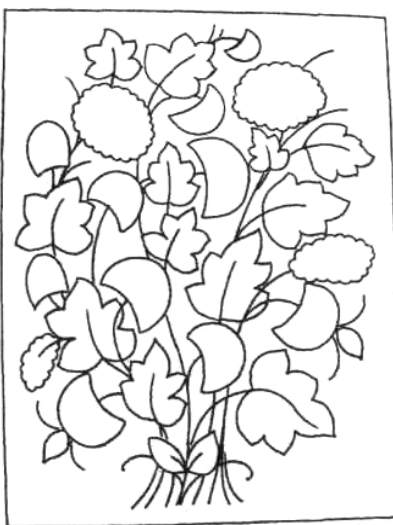
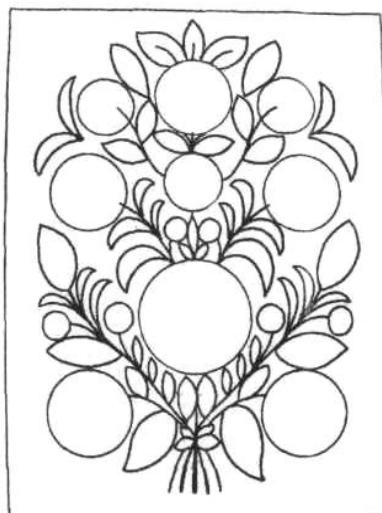
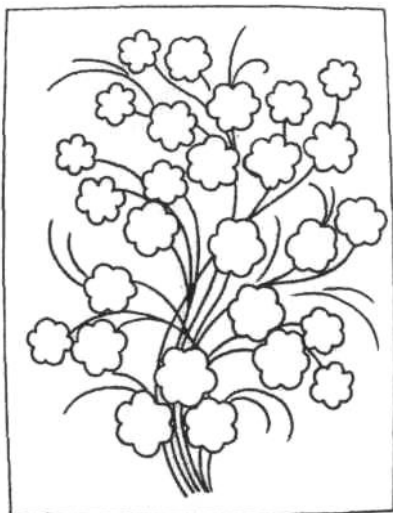
У. Правильно. Майже на кожний святковий день ми одержуємо або надсилаємо комусь яскраві вітальні листівки, які найчастіше друкуються в типографіях та продаються в спеціальних місцях (на пошті, в універмагах тощо). Сьогодні кожний з вас спробує самостійно намалювати та підписати свою власну листівку. Вона може бути адресована батькам, друзям, однокласникам або будь-кому за вашим бажанням, хоч мешканцям інших планет, дивовижним істотам, що живуть у таємних куточках Землі. Головне – це те, що вона буде створена вашою фантазією.

Виконувати листівку ми будемо в суто українському стилі, використовуючи мотиви українського декоративного розпису.

Ви знаєте, що в Україні існує велике розмаїття мотивів. Це і «вазон», і «букет», і «дерево життя», і ще багато інших. Подивіться на ці малюнки. (Демонструє найбільш уживані схеми мотивів «вазон» і «букет»).



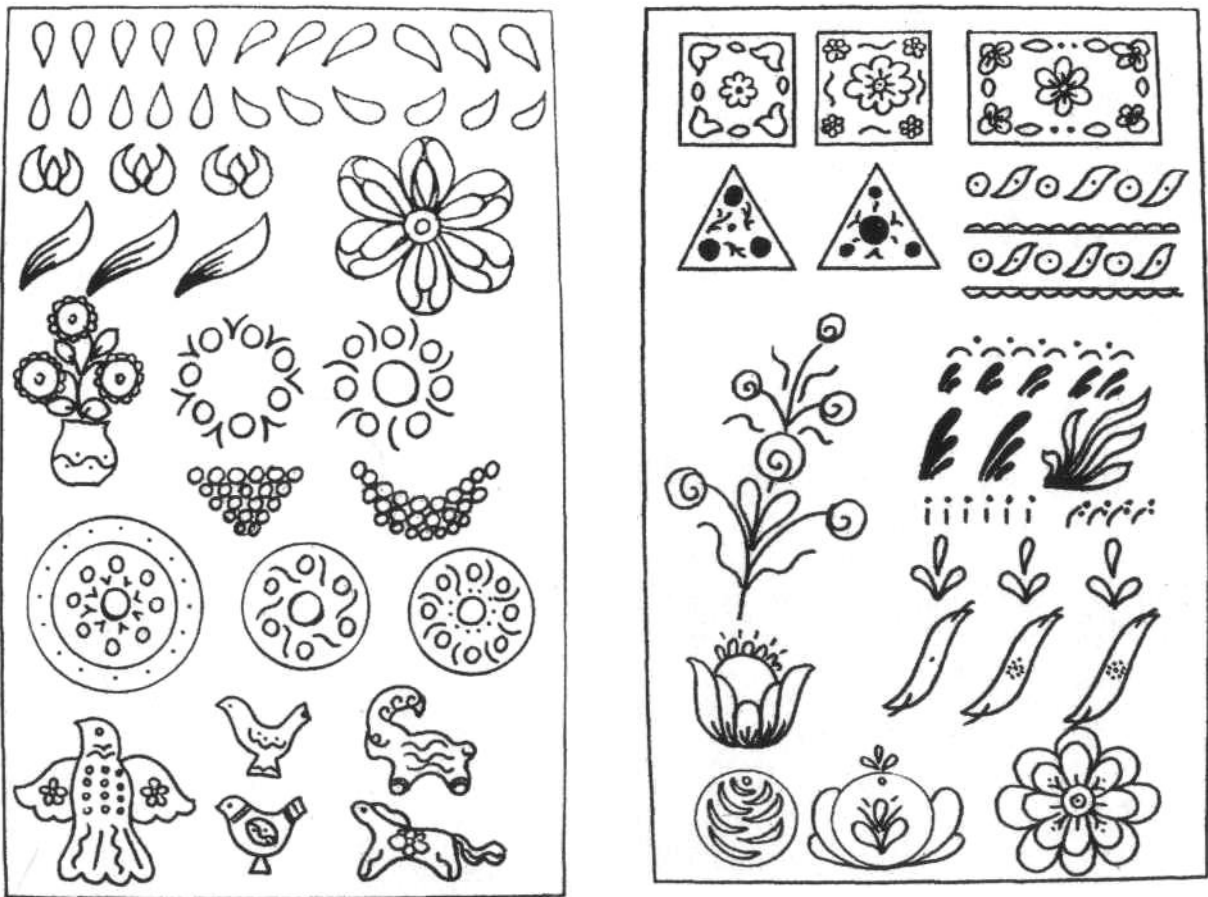
Мотив «Вазон».



Мотив «Букет».

У. Саме такі чарівні квіти ви можете використати при розписі ваших листівок.

У. Ці «вазони» або «букети» ви розмістите на лицьовій стороні вітальної листівки. З середини ви оздобите її такими вам вже відомими геометричними, рослинними або тваринними елементами. (Демонструє рис.).



У. Зараз покладіть перед собою горизонтально аркуш паперу А4 і згорніть його пополам. Починайте малювати на тій поверхні, що зараз лежить до гори. Коли закінчите оформлювати олівцем квіткову композицію на основному полі, розгорніть листівку та намалюйте олівцем по периметру аркуша вказані на рис. 5 елементи розпису. В центрі розташуйте святкове привітання. На свій розсуд прикрасьте твір маленькими додатковими елементами.

По закінченню роботи олівцем розфарбуйте вашу вітальну листівку. В роботі використовуватимемо сьогодні переважно теплу гаму, оскільки вітання повинно принести іншій людині лише тепло. Які ви знаєте теплі кольори?

Д. Жовтий, червоний, оранжевий, зелений...

У. Так. За необхідністю можете використати чорний, синій та фіолетовий кольори. Сподіваюсь, що створені вами вітальні листівки стануть справжніми витворами композиційної та кольорової гармонії! (...).

Як свідчить наш досвід, систематичне проведення таких розвивальних занять в межах варіативної частини базового навчального плану (після вивчення відповідного матеріалу) є доцільним як при традиційному шкільному навчанні, так і в умовах розвивального навчання, оскільки забезпечує суттєву допомогу, в першу чергу слабо підготовленим до навчання в середній школі дітям, у ефективному засвоєнні навчального матеріалу.

І останнє. Подані в розробці матеріали не є жорстко фіксованими за змістом, а утворюють лише канву, своєрідну дидактичну оболонку, яку педагог може наповнювати на власний розсуд, виходячи зі свого педагогічного досвіду та вимог навчальної програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання. К.: Радянська школа, 1981. 206 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
3. Балл Г. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири. *Освіта і управління*. 1999. Т.3. №3. С. 21-34.
4. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие. *Психологический журнал*. 1997. Т.18. №5. С. 7-19.
5. Балл Г. О. Категорія культури і психологічна наука. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* ; за ред. академіка С. Д. Максименка. К.: Главник, 2005. Вип. 26. У 4-х томах. Том 1. С. 70-75.
6. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: «Ліста-М», 2003. С. 50-97.
7. Балл Г. О., Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его психологическое значение. *Вопросы психологии*. 1994. №4. С. 56-66.
8. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: «Академия», 2002. 320 с.

9. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАО, 1994. 109 с.
10. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
11. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. К.: Педагогічна думка, 1998. 149 с.
12. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 216 с.
13. Гебос А. И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении). Кишинев: Штиинца, 1975. 103 с.
14. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. №2. С. 2-6.
15. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
16. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 1996. 208 с.
17. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 5.09.2017 р.
18. Копилов С. О. Проблема самовизначення молодшого школяра щодо мети, змісту й форм освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. №5. С. 17-22.
19. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості ; за ред. Л. М. Проколієнко. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.
20. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М: Педагогика, 1977. 264 с.
21. Кудрявцев В. Т. Творческая природа психики человека. *Вопросы психологии*. 1990. №3. С. 113-120.
22. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. 320 с.
23. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 192 с.

24. Машбиць Ю. І. Довизначення учбової задачі як психологічний механізм навчання. *Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія. Розвивальне навчання в Україні: стан і перспективи. Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. №453. Х.: Видавничий центр ХНУ, 2000. С. 21-25.*
25. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя ; под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 120 с.
26. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. К.: Радянська школа, 1983. 95 с.
27. Мусатов С. Нормативний репертуар функціональних ролей учителя-гуманіста. *Освіта і управління*. 1999. Т.3. №3. С. 21-34.
28. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для ВУЗов. М.: Академия, 2000. 454 с.
29. Особистісне становлення дитини: суб'єктний вимір: монографія; за ред. І. Г. Тітова. К.: ВЦ «Академія», 2015. 152 с.
30. Петрушенко Л. А. Принцип обратной связи (некоторые философские и методологические проблемы управления). М.: Мысль, 1967. 236 с.
31. Пономарев А. Я. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
32. Рычик М. В. Психологические аспекты построения учебного материала. К.: Вища школа, 1981. 52 с.
33. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абріс, 1997. 416 с.
34. Самоукина Н. В. Сценарная организация исследования в педагогической психологии. *Вопросы психологии*. 1991. №2. С. 67-74.
35. Семиченко В. А. Психология педагогічної діяльності: Навч. посібник. К.: Вища школа, 2004. 335 с.
36. Смульсон М. Л. Психология интеллекта. Монографія. К.: Нора-Друк, 2003. 298 с.

37. Старовойтенко Е. Б. Духовные влияния как основа воспитания и саморазвития личности. *Психологический журнал*. 1992. Т.13. № 4. С. 95-98.
38. Тітов І. Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів: Навчально-методичний посібник для шкільних психологів та вчителів ; за ред. Г. О. Балла. Полтава: Астрєя, 2006. 112 с.
39. Упражнения для развития мышления, воображения и памяти школьников: Учебно-методические материалы по возрастной и педагогической психологии для студентов педагогических отделений ХГУ ; сост. Е. В. Заика. Харьков: ХГУ, 1992. 52 с.
40. Філософський словник ; за ред. В. І. Шинкарука. К.: Головна редакція УРЕ, 1973. 599 с.
41. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. 464 с.
42. Цукерман Г. А. Развитие учебного сообщества. *Вопросы психологии*. 2004. №1. С. 50-67.
43. Шрагина Л. И. Логика воображения. М.: Народное образование, 2001. 192 с.
44. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
45. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Якимчук Б.А., Якимчук І.П., Гуртовенко Н.В.

Творчий розвиток молодших школярів являє собою поєднання теорії та методики навчання та виховання, що реалізується через розробку науково-методичних засад організації творчого освітнього процесу в початковій школі. В умовах вдосконалення та реорганізації навчального процесу, появи сучасних освітніх стандартів, спрямованих на виховання особистості, головною метою яких є прагнення до знань та творчого перетворення дійсності, питання творчого розвитку учнів залишається одним із актуальних в психолого-педагогічній науці та практиці. Сучасна теорія та практика виховання школярів орієнтовані на особистість, яка існує в гармонії із собою та навколишнім світом, здатну до творчого саморозвитку та самовдосконалення.

Молодший шкільний вік характеризується великою кількістю емоційних переживань, розвитком уяви та логічного мислення, прагненням до самостійності, появою стійких інтересів, улюблених занять та високим рівнем сприйняття виховного впливу педагога.

Однак на даний час більшість учнів в початковій школі не розкривають свої здібності в процесі навчання, а творчий потенціал залишається не розкритим у дидактичній системі початкової освіти. Тому створення психолого-педагогічних умов, за яких можливе виявлення шляхів та напрямів педагогічної праці, що сприяють творчості, виховання творчих якостей особистості і розвиток здібностей є пріоритетними завданнями в роботі вчителя початкових класів. Проблема творчого розвитку молодших школярів повинна вирішуватися в загальноосвітніх школах однією з найперших, що, в свою чергу, вимагає від вчителя оволодіння високого рівня професійними компетентностями.

Здатність до творчості у людини виникла в процесі трудової діяльності. Із природних матеріалів людина повинна була створювати нову реальність, що задовольняла б її різноманітні потреби. Творчість – це творіння, створення чогось нового, оригінального, чого раніше не існувало. Це необхідна властивість і функція культурно-історичного розвитку живої та неживої природи, зародження нових форм та видів.

У міру пізнання людиною закономірностей навколишнього світу можливості творчості зростають. Сьогодні виділяють творчість в кожній галузі виробництва, науки, мистецтва. Види творчості визначаються характером творчої діяльності людини (творчість винахідника, організатора, вченого, художника, педагога тощо).

Поняття «творчість» має досить широке пояснення. Воно трактується і як культурно-історична функція розвитку живої та неживої природи, суспільства в цілому; як основна сфера діяльності наукової та художньої еліти (творчість композитора, вченого, скульптора та ін.); як компонент будь-якої діяльності, що вимагає прийняття рішень в ситуаціях невизначеності, неоднозначності.

Словники визначають поняття «творчість» як діяльність, що породжує щось якісно нове та неповторне, оригінальне та суспільно-історично унікальне, результатом якої є матеріальні, культурні та духовні цінності [10]. Творчість, з філософської точки зору, є насамперед працею, завзятою, кропіткою і в той же час натхненною, потребуючою оптимальної напруги усіх фізичних і духовних сил людини. Справжня творчість завжди дає суспільству корисний і значимий результат. Творчість — соціальна обумовлена діяльність людини.

Таким чином, творчість виникла в процесі праці, це здатність людини з природного матеріалу створювати нову реальність, що задовольняє різноманітні потреби.

Словник психологічних термінів [4] тлумачить творчість як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей, діяльність людини, в процесі якої виникають нові результати (знання, рішення, матеріальні блага). Вона передбачає наявність у особистості

здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Український педагогічний словник пояснює творчість як форму продуктивної діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових цінностей, що мають суспільне значення та є важливими для формування особистості [2].

В. І. Андрєєв [3] трактує творчість як один з видів людської діяльності, для якого характерні:

- а) наявність протиріччя, проблемної ситуації або творчого завдання;
- б) соціальна та особиста значимість і прогресивність, тобто творчість робить значний внесок в розвиток суспільства;
- в) наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов та умов для творчості;
- г) наявність суб'єктивних передумов для творчості (знань, умінь, мотивації, здібностей);
- д) новизна та оригінальність процесу або результатів.

Таким чином, творчість розуміється як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей, що мають суспільну значимість.

Творча діяльність – це такий вид діяльності людей, який допомагає отримати новий та оригінальний результат, створення нових матеріальних або духовних цінностей.

Творчість – це вища форма прояву феномена людини, єдиний вид діяльності, який робить людину людиною; діяльність людини для перетворення дійсності, кінцевою метою якого є створення нового оригінального продукту; процес конструктивного перетворення та створення інноваційних суб'єктивно та об'єктивно значущих результатів.

Всі вище зазначені визначення творчості об'єднує думка, що під творчістю розуміється діяльність, яка породжує щось нове, те, чого раніше не існувало. В цілому, таке розуміння є беззаперечним.

Однак, не завжди творчість зводиться до появи чогось нового. Вона присутня і там, де людина мислить нестандартно, проявляє самостійність, заперечує застарілі ідеї, пропонуючи нові методи вирішення.

Тому творчість розглядається з двох позицій: з об'єктивної точки зору визначається кінцевим результатом (наукове відкриття, винахід і т.д.); із суб'єктивної точки зору – самим процесом (навіть якщо кінцевий результат не має цінності). Отже, творчість може бути розглянута в двох аспектах: і як процес, і як продукт (результат процесу).

В свою чергу, творчість як процес поєднує логічні та інтуїтивні, свідомі та несвідомі компоненти. При цьому, в основі лежать пізнавальні процеси (відчуття, пам'ять, уявлення та ін.), надаючи своєрідне забарвлення (не просто мислення, уяву, а творче мислення, творча уява).

Складовими творчого процесу є:

- гнучкість та варіативність мислення: здатність переходити від однієї ідеї до іншої, далекої за змістом;
- легкість генерування ідей: здатність в короткий проміжок часу висувати декілька різноманітних ідей;
- зближення понять: здатність знаходити причинно-наслідкові зв'язки, асоціювати віддалені поняття;
- здатність до рефлексії та до оцінки діяльності;
- здатність запам'ятовувати, дізнаватися, відтворювати інформацію на основі індивідуальних особливостей пам'яті та досвіду;
- здатність до відкриттів: встановлення невідомих раніше, об'єктивно існуючих закономірностей предметів та явищ навколишнього світу;
- ініціативність, яскравість фантазій: спроможність не тільки відтворювати, але і створювати нові образи або дії.

Творчість як продукт має такі характеристики: матеріальне та духовне вираження або їх поєднання, новизна, незвичність, оригінальність. Результатом творчості можуть бути наукові ідеї, теорії, витвори мистецтва або яскраві

дитячі малюнки, вироби, літературні твори (дитячі вірші, оповідання, казки); мова йде саме про творчий продукт як результат творчої діяльності людини.

Таким чином, феномен творчості трактується вченими досить двозначно: творчість, що визначається через її результат, та творчість, як процес. Незважаючи на різноманітність визначень творчості, можна виділити спільні суттєві риси: у всіх випадках мова йде про створення чогось нового, оригінального. Творчість протистоїть наслідуванню та імітації.

Суспільної цінності та новизни творчий продукт може і не мати, але суб'єктивна цінність його досить значна. Е. Л. Яковлева [47] розуміє творчість як вираження людиною властивих тільки їй особистісних якостей. Відомо, що тільки в діяльності людина проявляє свої особистісні якості.

З точки зору Д. Б. Богоявленської [5], творчість являє собою ситуативно мотивовану активність, що проявляється в прагненні вийти за межі поставленого завдання. Креативний (творчий) тип особистості властивий всім новаторам незалежно від виду їх діяльності.

Творчість є індивідуальною для людини, так як завжди передбачає наявність творця – суб'єкта творчої діяльності. Саме здатність до творчості, створення принципово нової якості виділяє людину, виступає джерелом праці, свідомості, культури.

Прикладом є народна творчість (народне мистецтво, фольклор), художня колективна творча діяльність народу, що відображає його життя, погляди, ідеали, створювані народними творцями та існуюча народна творчість (перекази, пісні, казки, епос), музика (пісні, інструментальні наспіви та п'єси), театр (драми, сатиричні п'єси, театр ляльок), танець, образотворче та декоративне мистецтво.

Однак відомо, що прояви творчих здібностей особистості варіюють від великих та яскравих талантів до малопомітних, але сутність творчого процесу однакова. Творчість дійсно веде до появи нових ідей, результатів, але така діяльність дозволяє відкрити нове і в самому суб'єкті, у вже існуючих формах

культури. Різниця тут полягає в конкретному матеріалі творчості, розмірі досягнень та їх суспільної значущості.

Передумовами творчої діяльності людини є гнучкість мислення, критичність, здатність до зближення понять, цілісність сприйняття та ін. В якості основного критерію творчості часто розглядається оригінальність мислення – здатність висувати свої варіанти, що далеко відходять за межі однозначних конструкцій.

Під оригінальністю ми розуміємо ступінь несхожості, нестандартності, несподіваного рішення серед інших стандартних рішень. Оригінальність народжується із подолання «правильного», очевидного, загальноприйнятого.

Творчий характер мислення людини проявляється в таких його якостях, як гнучкість, швидкість, глибина мислення (відсутність стереотипності), рухливість мислительних процесів. Всі ці якості характеризують творчу особистість. Протилежними якостями є інертність, шаблонність, стереотипність, поверховість мислення. Вони дуже важливі в житті, так як дозволяють швидко вирішувати стандартні завдання. Однак психологічна інерція дуже шкодить творчості та розвитку творчих здібностей.

Творчою можна назвати особу, яка володіє здібностями до творчо-інноваційної діяльності та самовдосконалення, у якої сформована мотиваційно-творча активність.

Складовими характеристиками творчої особистості виступають:

- 1) творча спрямованість (мотиваційна орієнтація на творче самовираження, цільові установки, особисті та суспільно значущі результати);
- 2) творчий потенціал (сукупність інтелектуальних та практичних знань, умінь та навичок, здатність застосовувати їх при постановці проблеми та пошуку шляхів їх вирішення із врахуванням інтуїції та логічного мислення, обдарованість в певній сфері);
- 3) індивідуально-психологічна неповторність (вольові риси характеру, емоційна стійкість при подоланні перешкод, самоорганізація, критична самооцінка,

переживання досягнутого успіху, усвідомлення себе як творця матеріальних і духовних цінностей).

Творчій особистості притаманні такі риси:

- 1) незалежність, коли особисті стандарти важливіші за стандарти соціальної групи, оцінки та судження;
- 2) відкритість розуму, тобто готовність реалізувати прояви фантазії, сприйняття нового та незвичайного;
- 3) висока толерантність до невизначених ситуацій, конструктивна активність;
- 4) розвинуте естетичне почуття, прагнення до краси.

Творча особистість енергійна, допитлива, постійно прагне поєднати вже відому інформацію. Так, творчих дітей відрізняють жива уява, включення елементів гри у виконання завдань, винахідливість, багата фантазія, нестандартність мислення, відмінна пам'ять в поєднанні з раннім мовним розвитком, здатність до класифікації. Прояву творчості, безсумнівно, сприяють також і почуття гумору, дотепність.

Для творчої особистості властива стійка спрямованість до пошуку оригінальних рішень. Її відрізняє високий рівень творчих здібностей, що дозволяє досягти соціально і особистісно значущих результатів в одному або декількох видах діяльності. Індивідуальне поєднання здібностей формується протягом усього життя і визначає особистісну неповторність.

Відповідно до довідника з проблем творчості, «творчі здібності - це синтез властивостей і особливостей особистості, її рівнева характеристика, що припускає наявність певних властивостей, що забезпечує новизну і оригінальність результату, рівень результативності діяльності» [40].

Творчі здібності являють собою поєднання багатьох якостей, це синтез властивостей і особливостей особистості, які забезпечують успішність людини, дозволяють вдосконалювати нові відкриття, винаходити, створювати предмети матеріальної та духовної культури, що відрізняються новизною.

У вітчизняній психології творчі здібності розглядаються як синтез індивідуально-психофізіологічних особливостей особистості та нових якісних

станів психіки (змін у мисленні, сприйманні, досвіді, мотиваційній сфері), що виникають в процесі нової для індивіда діяльності (в процесі вирішення нових проблем, завдань), що веде до її успішного виконання або появи нового результату (ідеї, предмета, художнього твору і т.д.). Як правило, творчі здібності людини яскраво проявляються в ситуації нестачі інформації, відсутності очевидного або наочного способу вирішення того чи іншого завдання.

Велика кількість видів діяльності людини стала підставою для виділення загальних та спеціальних здібностей. Спеціальні здібності пов'язані з конкретними видами творчої діяльності і забезпечують успіх у визначених галузях творчості. Серед спеціальних творчих здібностей виділяють літературні та музичні здібності, хореографічні, артистичні, а також здібності до образотворчої, технічної, наукової, управлінської, педагогічної діяльності та ін. В кожному випадку, спеціальні здібності формуються на специфічних задатках та вимагають своєрідного набору особистісних властивостей, що розвиваються в якомусь виді діяльності.

Загальні здібності виявляються в різних видах діяльності, що дозволяє незалежно від виду діяльності бути успішним в найрізноманітніших галузях творчості.

У працях психологів виділяються окремі складові загальних творчих властивостей і якостей особистості.

А. Лук [27] виділяє у творчій особистості такі характерні якості: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів під час вивчення різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальну скрупульозність, неприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають «священними», сміливість уявлення та мислення. Такий погляд на творчу особистість поділяє П. Нечаєв, який вважає, що творчі особистості відрізняються від нетворчих організацією особистості. Деякі дослідники не дають прямого визначення творчої особистості, а розглядають специфічні її риси (інтелектуальні,

характерологічні, особливості мотиваційної сфери тощо) і визначають творчу особистість як таку, якій ці якості тією чи іншою мірою притаманні. На основі ретельних досліджень психологів правомірно розрізняти поняття «креативна особистість» і «творча особистість». Зважаючи на розуміння креативності, яка є предметом спеціального вивчення в дослідженнях таких учених як М. Воллах, Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Дж. Девідсон, В. Дружинін, Н. Коган, В. Козленко, П. Кравчук, Л. Ляхова, Т. Любарт, С. Медник, В. Моляко, Р. Муні, Дж. Одор, Я. Пономарьов, П. Торренс, К. Торшина, Д. Фельдман, Д. Харрінгтон, А. Штейн та ін. У зарубіжній психології є безліч підходів до визначення поняття креативності (більше 60) і їхня кількість постійно збільшується.

Перелік психічних властивостей і якостей, що характеризують творчі здібності людини, несуть безперечний інтерес для подальшого їх вивчення, наприклад, дозволяють виділяти показники розвитку кожного із компонентів творчих здібностей на певному віковому етапі та їх зв'язок із різними видами творчості.

Разом з тим, досить велика кількість визначень, наочно демонструє відсутність єдиної класифікації творчих здібностей.

Деякими вченими виділяються наступні загальні творчі здібності:

- образна уява, тенденції або закономірності розвитку цілісного об'єкта до того, як людина сформує поняття про нього;
- вміння об'єднувати в єдине ціле складові частини;
- ситуативно-адаптивний характер творчих рішень, тобто здатність при вирішенні проблеми не просто обирати альтернативні рішення, а самостійно створювати їх;
- експериментувати – здатність свідомо та цілеспрямовано створювати умови, за яких об'єкти найбільше проявляють свою приховану в звичайних ситуаціях сутність, а також здатність прослідкувати та проаналізувати особливості зміни поведінки в нових умовах [22].

Творчі здібності, як загальні, так і спеціальні, властиві кожному індивіду, що виникають і розвиваються в процесі діяльності. Вирішальне значення в розвитку творчих здібностей має соціальне та освітнє середовище. Процес розвитку творчих здібностей веде до виникнення креативності, стійких властивостей особистості з високою мотивацією до творчої діяльності. У зарубіжній, а пізніше і у вітчизняній психології, проблема загальних творчих здібностей розглядається в аспекті проблеми креативності та креативних властивостей особистості.

Термін «креативність» ввів американський вчений Дж. Гілфорд [9] та визначив творчість у термінах розумових здібностей, що забезпечують творче досягнення. Отож, цей підхід дає змогу (разом з процесуальним підходом) розглядати творчість через поняття «творче мислення». Дж. Гілфорд виділив поняття «дивергентне мислення» як виникнення безлічі ідей, а також нової, оригінальної, незвичайної інформації на основі певної інформації. Проте він не зводить творче мислення до одного лише дивергентного мислення; воно також охоплює чутливість до проблем, здатність до перевизначення тощо. До позиції Дж. Гілфорда близькі погляди вітчизняних дослідників О. Матюшкіна, А. Брушлінського, В. Шадрікова та ін.

Творчість передбачає спрямованість на отримання визначеного результату, а креативність, визначає спрямованість на нестандартний підхід до будь-якого виду діяльності.

Прийнято виділяти наступні рівні розвитку креативності:

1. Перенесення відомих людині знань, умінь, варіантів рішень в умови нової ситуації.
2. Знаходження нового рішення в стандартній ситуації із поєднання відомих людині ідей, знань, прийомів.
3. Знаходження рішень у нестандартній ситуації із поєднання відомих ідей, знань, прийомів.
4. Створення нових способів та нових ідей для вирішення певних проблем.
5. Впровадження нових ідей у практичній діяльності.

Якщо п'ята стадія креативності притаманна небагатьом, то досягти перших чотирьох може велика кількість людей в процесі особистісного розвитку.

Креативність визначається як якісна зміна психіки, що впливає на весь життєвий досвід, що характеризується прийняттям нетипових рішень, інтересом до дослідницької діяльності, саморозвитку та дозволяє створювати принципово нові ідеї та результати.

Дж. Гілфорд [9] виділив інтелектуальні здібності, що характеризують креативність. Серед них:

- 1) оригінальність – здатність генерувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді;
- 2) семантична гнучкість – здатність бачити об'єкт під незвичним кутом зору та пропонувати його нове використання;
- 3) образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати форму мотиву таким чином, щоб побачити нові ознаки та можливості;
- 4) здатність створювати різноманітні ідеї в нерегульованій ситуації;
- 5) допитливість (чутливість до проблем навколишнього світу) та ін.

Перераховані характеристики показують, що автор розглядає загальні креативні здібності як якості мислення. При цьому творче мислення, на думку автора, відрізняється від стандартного мислення за характером, тобто варіативним пошуком вирішення проблеми.

Таким чином, креативність – це сукупність інтелектуальних і психологічних характеристик творчої особистості, особливість людини, що дозволяє самостійно визначати проблемні питання, генерувати оригінальні ідеї та вирішувати їх. Креативною вважається особистість, для якої властивий творчий тип діяльності в кожній із сфер, якими займається особистість.

Поряд з поняттям «креативність» в психологічній науці використовуються інші суміжні поняття, наприклад, такий як «творчий потенціал» тощо, який змістовно досить близький, але не є тотожним.

Термін «потенціал» («potentia») має латинське походження і буквально означає «сила». Людський потенціал – це сукупність можливостей людини і суспільства, який може бути використаний для досягнення індивідуальних і суспільних цілей – і інструментальних, пов’язаних із забезпеченням необхідних умов життєдіяльності, і мотиваційних, що охоплюють розширення самих потенцій людини та можливостей її самореалізації. Творчий потенціал – це особливості особистості, що детермінують реалізацію творчих здібностей: мотиви, емоційні та вольові якості, рівень компетентності.

В системі творчого потенціалу виділені:

- задатки, схильності, що проявляються в підвищеній чутливості, визначенні вибірковості, перевагах, а також в динамічності психічних процесів;
- інтереси, їх спрямованість, частота та систематичність їх прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до самостійного вирішення проблем;
- швидкість в засвоєнні нової інформації, створення асоціацій;
- схильність до порівнянь, створення еталонів для подальшого відбору;
- прояв загального інтелекту – фіксація, розуміння, оцінка та вибір шляху вирішення, відповідність;
- емоційна забарвленість психічних процесів, вплив почуттів на суб’єктивну оцінку, надання переваги і т.ін.;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, систематичність в роботі, сміливість у прийнятті рішень;
- вміння поєднувати, знаходити аналоги, реконструювати;
- економічність у прийнятті рішень, раціональне використання коштів, часу;
- здатність до швидкої оцінки, прийняття рішень, надання прогнозів;
- швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою діяльності, ремеслом, майстерністю;

- здатність до визначення особистих стратегій та тактик при вирішенні загальних та спеціальних завдань, пошуку шляхів виходу зі складних та екстремальних ситуацій.

Американські психологи Дж. Гілфорд [9], Е. Торренс [49] визначають такі складові творчого потенціалу:

- прагнення до розвитку, духовного зростання;
- здатність дивуватися чомусь новому або незвичайному;
- здатність орієнтуватися в проблемних питаннях, усвідомлювати процес їх вирішення;
- спонтанність, безпосередність;
- спонтанна гнучкість;
- адаптивна гнучкість;
- оригінальність;
- здатність до швидкого набуття нових знань;
- «відкритість» до нового досвіду;
- здатність легко долати інтелектуальні межі та перепони;
- здатність поступатися, відмовлятися від своїх теорій;
- здатність відкидати несуттєве та другорядне;
- здатність до важкої наполегливої праці;
- здатність до формування складних структур з елементів, синтезу та ін.

Яскравим і неабияким проявом творчого потенціалу є обдарованість – системна властивість психіки, що розвивається протягом життя, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному чи кількох видах діяльності в порівнянні з іншими людьми.

На думку В. А. Моляко [32], обдарованість як системне утворення особистості є координатором, регулятором, стимулом творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дозволяють людині краще пристосовуватися до навколишнього світу, оточення, інших людей та до самого себе.

Обдарованість може бути реальною та прихованою, загальною та спеціальною. Видами спеціальної обдарованості є:

- інтелектуальна (високі показники мислення);
- технічна;
- творча;
- художня;
- моторно-рухова (спортивна);
- соціальна (лідерство);
- академічна (високі успіхи в навчанні).

Показниками обдарованості є наступні прояви:

- допитливість та потреба у пізнанні, що виходить за межі можливостей традиційного навчання;
- високі інтелектуальні та творчі показники;
- високий рівень абстрактного мислення (здатність за допомогою вербальних засобів робити значущі висновки);
- легкість в спілкуванні, комунікабельність;
- активність;
- висока мотивація.

В свою чергу, показниками інтелектуальної обдарованості вважаємо:

- сформованість допитливості;
- висока пізнавальна активність;
- здатність до формування цілей та проєктивного мислення;
- швидкість і точність виконання логічних дій;
- довільність, стійкість та контроль уваги;
- багатий словниковий запас;
- гнучкість, варіативність, продуктивність мислення.

Творчо обдарована (креативна) особистість відрізняється усвідомленими цілями, умінням формувати програму досягнення мети, високою працездатністю, вмінням «тримати удар» (тобто відстоювати свої ідеї), новизною.

Бар'єрами, що гальмують розкриття творчого потенціалу особистості, є тривожність, невпевненість в собі, негативне самосприйняття, страх здаватися смішним або некомпетентним. Спеціальні дослідження творчого потенціалу школярів (Wollach M.A., Kogan N.A., 1965) дозволили виділити наступні чотири групи дітей 11-12 років, що відрізняються рівнем розвитку інтелекту та креативності:

- високий рівень інтелекту – високий рівень креативності;
- високий рівень інтелекту – низький рівень креативності;
- низький рівень інтелекту – високий рівень креативності;
- низький рівень інтелекту – низький рівень креативності.

В тому випадку, коли високий рівень креативності поєднується з високим рівнем інтелекту, спостерігаються хороша адаптація до оточуючих, емоційна урівноваженість, творча активність. Такі діти мають відповідний рівень самооцінки, вони впевнені у своїх здібностях, мають внутрішню свободу і, разом з тим, наділені високим рівнем самоконтролю, виявляють інтерес до нового і незвичайного. Вони дуже ініціативні, добре пристосовуються до вимог оточення, зберігаючи особисту незалежність суджень.

Діти з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності прагнуть до успіхів у навчанні, які повинні виявлятися у вигляді відмінної оцінки. Вкрай важко сприймають невдачу, переважає не стільки надія на успіх, скільки страх перед невдачею. Школярі уникають ризику, не люблять висловлювати публічно свої думки, стримані, дистанціюються від своїх однокласників. У них мало друзів, діти не люблять залишатися наодинці і досить часто страждають без зовнішньої оцінки своєї поведінки.

Діти та підлітки, що володіють низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності, важко пристосовуються до шкільних вимог, тривожні, страждають від невпевненості, комплексу неповноцінності. Вчителі характеризують їх як неуважних і нерозумних, називають «дивними фантазерами», оскільки вони з небажанням виконують рутинні завдання і не можуть зосередитися на репродуктивних завданнях. У них невелика кількість

друзів, найчастіше потрапляють в дитячому колективі в групу знедолених. Такі діти, як правило, страждають від самотності. Компенсується це за допомогою захоплень: занять в гуртках, студіях, секціях; часто мають незвичайне хобі.

Діти з низьким рівнем інтелекту та творчих здібностей ззовні добре адаптуються, тримаються посередині і задоволені своїм становищем. Мають адекватну самооцінку, низький рівень навчальних здібностей компенсується розвитком соціальних якостей та товариськістю, пасивністю у навчанні.

Сутність творчості відноситься до найбільш складних феноменів, проте досить загадкова, привертаючи увагу філософів, психологів, соціологів, культурологів, педагогів.

Розглянемо питання творчості з позицій філософії та психології. Це дозволить на філософсько-психологічному рівні простежити джерела та детермінанти творчості, розкрити механізми творчої діяльності людини, обґрунтувати взаємозв'язок особистості та творчості, а також простежити розвиток творчості в ранні періоди життя людини.

Розуміння творчості як діяльності, що породжує щось якісно нове, ніколи раніше не відоме, є загальноприйнятим та визнаним. Іммануїл Кант (1724-1804) – німецький філософ, учений, визначав зміст творчості, як вищу форму самореалізації особистості в процесі її життєдіяльності. Творчість здійснюється в реальних соціально-історичних умовах, що впливає та обумовлює її прояви.

Суб'єкт творчості завжди обмежений певними часовими проміжками та культурними традиціями. Тому витoki творчих процесів трактувалися по-різному в різні історичні епохи.

Так, давньогрецький філософ Платон (428-347 рр. до н.е.), пояснює творчість як «вольовий акт Богоподібної людини», для якої потреба вивчення світу, його перетворення проявляється через «одержимість». Епоха Відродження, розглядає творчість як створення творів мистецтва. Будучи розумною та духовною, людина не може не бути творчою.

Творчість трактувалася мислителями як:

- вища форма діяльності людини (І. Кант, Ф. Шеллінг);

- «синонім життя» (А. Бергсон);
- «саморозкриття сенсу буття» (М. Бердяєв);
- «сутність людського буття» (К. Маркс);
- «вияв законів всесвіту» (Н. Реріх).

Творча людина проявляється у всіх сферах життєдіяльності. У психології проблема творчості досліджується в двох основних напрямках:

- 1) вивчення властивостей особистості, включеної в процес творчості, особистості творця;
- 2) психологічний процес створення нового, оригінального продукту. Природу творчості визначають як прояв особистісних якостей людини, наголошуючи на відмінностях між творчими та нетворчими особистостями.

Творчість описується психологами як:

- «одна з головних рушійних сил розвитку людства», «вища стадія самоорганізації соціальної форми руху матерії» (В. А. Яковлев);
- «вища стадія розвитку особистості» (К. А. Абульханова-Славська);
- «спосіб буття особистості» (Г. Г. Панкова);
- «фактор інтеграції в особистісному розвитку» (Т. П. Мінченко);
- «багатовимірний простір людської культури» (А. Шаховської) і т.д.

Сучасний виховний процес ґрунтується на теоріях, які формувалися і еволюціонували протягом багатьох століть. Практично будь-яка сучасна теорія виховання та розвитку особистості «виростає» з психолого-педагогічних ідей і концепцій минулого.

В історії психологічних знань виділяють різні точки зору на розвиток творчої особистості та розуміння змісту творчості.

Психоаналітична теорія творчості (З. Фройд, К. Юнг) ррозглядає два аспекти: мотивацію та несвідомі компоненти творчості.

Основоположник психоаналізу Зигмунд Фройд був талановитою та творчою людиною, знавцем світового мистецтва. У своїх працях він аналізував творчість великих геніальних письменників, художників: Ф. М. Достоевського, Мікеланджело, Леонардо да Вінчі та інших, їх сімейну історію, особливості

особистості та характеру, намагався розкрити природу таланту та пояснити її з психоаналітичної точки зору.

Зигмунд Фройд розглядав здатність до творчості як сублимацію, тобто захисний механізм людської психіки, перетворення енергії з більш примітивних, недиференційованих, небажаних імпульсів до вищих, культурних, духовних, більш диференційованих. Він вважав, що твори мистецтва є прикладом захисту автора від важких психічних розладів. До таких висновків Фройд приходив, керуючись теорією про дитячу сексуальність. Він вважав, що талант розвивається з дитинства, а мотиви творчості є похідними від сексуальних потягів. Творчість – це перенесення сексуальної енергії в творчу діяльність.

Іншим твердженням теорії Зигмунда Фрейда є припущення, що найважливішим джерелом творчості є підсвідомість. Несвідоме, по З. Фройд, «творча» частина психіки, тому що творчі люди мають здатність втілювати в художні прояви бажання та фантазії.

Карл Юнг – швейцарський психіатр і основоположник аналітичної психології, стверджував, що несвідоме породжує майбутні психічні ситуації, нові думки, творчі відкриття та є джерелом творчої обдарованості, творчого натхнення.

Юнг виділяв в людині два начала – особистісне та творче, які можуть знаходитися в антагоністичних відносинах. Він писав, що творче живе і росте в людині, як дерево, з якого забирає необхідні сили.

Аналітична психологія називає це явище автономним творчим комплексом, який веде самостійне психічне життя і, відповідно до свого енергетичного рівня, своєю силою мобілізує «Я» (К.Юнг).

К. Юнг називав цей рівень душі колективним, безсвідомим, що являє собою сукупність успадкованих універсальних неусвідомлюваних психічних структур, інстинктів, образів і т.д., що передаються від покоління до покоління як форма психічного буття, що включає досвід минулих поколінь [45].

Творча людина надихається не тільки з особистого досвіду, але і з колективного, тому розглядати твори мистецтва, опираючись тільки на життєвий шлях особистості, невірно, вважав К. Юнг.

Відкриття К. Юнга – теорія про архетипи. К. Юнг [46] вважав, що природні ідеї або спогади – архетипи, що належать «колективній несвідомості», є джерелом творчості та досить часто зустрічаються в культурі у вигляді символів, які можна знайти в живописі, літературі, релігії. Він стверджував, що символи, характерні для різних культур, часто схожі, так як походять від загальних для всього людства архетипів, утворюючи основу духовного життя кожної людини та є праобразами мистецтва.

Архетипи – це досвід загальнолюдського духовного життя, що передається у спадок, вроджені можливості появи ідей. Архетипи несуть «давні та вічні дорогоцінні повідомлення», «... в них говорить потужний голос колективної несвідомості людського роду» [45].

Таким чином, з позицій психоаналітичних поглядів творчий дар – це визначений шлях, непідвладний свідомості та волі людини. Арт-терапія та інші види терапії творчості беруть свій початок від ідей Карла Густава Юнга.

Когнітивна теорія творчості, розроблена американським психологом Джорджем Келлі, розглядає творчість як альтернативу звичайного.

Для Дж.Келлі людина – це дослідник, вчений, який ефективно, творчо взаємодіє із навколишнім світом, розуміє та обробляє інформацію, прогнозує події. Життя людини – це дослідження, постійне висування гіпотез про реальність, за допомогою яких можливе передбачення та контроль. Картина світу гіпотетична, і люди формують гіпотези, перевіряють їх, тобто здійснюють такі ж розумові дії, що і вчені під час наукового пошуку, це творчий дослідницький процес.

Розглянемо погляди на творчість представників гуманістичної психології. Оптимістичний погляд на природу людства, характерний для гуманістичної психології, відноситься і до розуміння природи та значення творчості.

Попередником гуманістичного підходу до вивчення творчості є компенсаційна теорія творчості Альфреда Адлера.

Поняття «творчість» було розкрито, опираючись на ідею «креативного Я», згідно з якою людина сама творить свою особистість, є господарем своєї долі, відповідальна за те, ким буде в майбутньому і яку матиме поведінку. Отже, «креативне Я» - це творча сила, що робить людину вільною. У свободі вибору проявляються самодетермінація та унікальність індивідуальності.

А. Адлер вважав, що кожна людина спочатку наділена творчою силою, завдяки якій забезпечується можливість керувати власним життям та створюється індивідуальний стиль.

Теорія творчості А.Адлера розглядає науку, мистецтво та інші галузі культури як спосіб компенсації людиною своїх недоліків. Творче «Я» впливає на досвід і робить людину архітектором свого власного життя та творцем своєї особистості.

У гуманістичній психології творчість розглядається як спосіб життя людини (не тільки як вирішення конкретних завдань), а людина – творець власного життя. Еріх Фромм, наприклад, визначає творчість як здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, здатність до глибокого усвідомлення власного досвіду.

Ролло Мей, один із засновників гуманістичної психології, вважав, що творчість – це вияв мужності в житті людини. Творча особистість – це емоційно здорова людина, яка самореалізується в творчості. У своїй книзі «Мужність творити» Ролло Мей [33] пише про те, що творчість протягом багатьох століть допомагає людині позбавлятися страхів, миритися з кінцем власного буття та знаходити своє продовження у творах мистецтва. Творчий процес автор характеризує як спосіб боротьби людини із дезінтеграцією, боротьби за те, щоб викликати процеси, що призводять до гармонії.

В свою чергу, А. Маслоу вважав, що творчість – це універсальна функція людини, яка веде до самовираження. Здатність до творчості є вродженою, «дерева дають листя, птахи літають, людина творить». Здатність до творчості

або креативність, закладена в кожній людині, не вимагаючи спеціальних талантів, тому творчими можуть бути люди різних професій та соціального статусу.

За А. Маслоу, первинне джерело креативності – потреба в самореалізації, що передбачає використання своїх талантів, здібностей та потенціалу особистості.

Він перераховує риси особистості, здатної до самоактуалізації:

- афективне (емоційне) сприйняття дійсності;
- жива та відповідна реакція на оточення;
- безпосередність у відгуках на зовнішні впливи, відсутність стереотипів, низький самоконтроль;
- вміння зосередитися на проблемі;
- незалежність в судженнях;
- прийняття себе та інших такими, якими вони є;
- почуття гумору;
- «творче начало», що виражається у відсутності консерватизму, прагненні шукати нові шляхи, здатності бачити нові проблеми [31].

Однак більшість людей втрачають таку здатність у процесі виховання. Карл Роджерс стверджував, що саме життя та світосприйняття є творчим процесом. Немає суттєвої різниці в творчості, пов'язаній із створенням картин, літературних творів, симфоній, розвитком наукових теорій, визначивши внутрішні (відкритість новому досвіду; внутрішній локус оцінювання; здатність до незвичайних об'єднань) та зовнішні (психологічна безпека та захищеність; свобода самовираження) умови творчої діяльності. Супутніми компонентами прояву творчості К. Роджерс вважав емоції.

Американський дослідник креативності Е. П. Торренс визначає її як процес прояву чутливості до проблем, дефіциту знань, їх дисгармонії, невідповідності і т.д.; фіксацію проблеми; пошуку рішень, висування гіпотез; формулювання та повідомлення результатів вирішення.

Вивчення креативності як самостійної психологічної характеристики пов'язане із створенням Дж. Гілфорда [8] факторної моделі структури інтелекту. Відповідно до цієї моделі, будь-яке завдання включає матеріал, операцію та результат.

Вивчаючи креативність, Дж. Гілфорд вказав на принципову відмінність між двома типами розумових операцій – конвергенцією та дивергенцією.

Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людині потрібно на основі великої кількості умов, знайти єдине вірне рішення та забезпечує вирішення проблеми шляхом виявлення необхідних властивостей, відповідних умовам та вимогам.

Дивергентне мислення – тип мислення, що йде «в різних напрямках». Дивергентне мислення менш обмежене, допускає зміну шляху вирішення проблеми, веде до неочікуваних результатів. Це здатність знаходити безліч варіантів вирішення проблемного завдання. Дж. Гілфорд вважав, що креативність являє собою одну з форм вирішення проблем. Було запропоновано 4 основні типи здібностей, що виявляються при вирішенні проблем.

1. Здатність визнавати наявність проблеми.
2. Швидкість, що включає в себе швидкість генерування ідей, асоціативну швидкість, швидкість вираження.
3. Гнучкість, що включає в себе здатність переключатися, адаптуватися, вникати в проблему.
4. Оригінальність, або здатність знаходити нові та оригінальні ідеї.

В подальшому Дж.Гілфорд зупинився на таких параметрах креативності:

- здатність до визначення та постановки проблеми;
- «швидкість думки» (кількість ідей, що виникають миттєво);
- оригінальність (здатність генерувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів);
- здатність удосконалювати об'єкти, додаючи деталі;
- здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу.

На думку Е. П. Торренса[49], креативність включає в себе сукупність розумових та особистісних якостей. Головна ідея концепції креативності Е. П. Торренса полягає у подоланні зовнішніх обмежень та стандартів. Е. П. Торренс визначає креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, дисгармонії, здатність відхилятися від традиційних схем.

З точки зору Г. С. Альтшуллера [2], творчість – це не прояв таланту або обдарованості, а норма людського буття. Творчі здібності є у всіх, але творчий «генетичний скарб» сам по собі не розкривається, поки не виникне потреба у суспільстві і не з'явиться можливість самореалізації особистості.

Він вважав, що творчість реалізується в інтелектуальній та духовній діяльності людини. Тому необхідно на всіх етапах становлення особистості стимулювати та організовувати інтелектуальну та духовну діяльність.

Вузька спеціалізація пригнічує розвиток мотивації до творчості. Необхідно, вважає автор теорії, універсальну освіту, але не виключає спеціальної майстерності. Головне – не розвиток здібностей, а створення мотивації на творчість і оволодіння технологіями творчої діяльності.

Основним способом розвитку творчої особистості є самовдосконалення. Роль зовнішнього середовища зводиться до переконань особистості в природності процесу творчості та його навчання, у навчанні особистості оволодіння технологіями творчої роботи.

Вітчизняний психолог Я. О. Пономарьов розглядав концепцію психологічного моделювання творчої діяльності, в якій творчість розглядається в широкому сенсі як ознака матерії. Головною складовою психологічного механізму творчості є поєднання логічного та інтуїтивного.

Суть творчості як психологічної властивості зводиться, по Я. О. Пономарьову [37], до інтелектуальної активності і чутливості (сенситивності) до другорядних продуктів своєї діяльності. Творча людина бачить додаткові результати діяльності, які і є творінням нового, а нетворча людина бачить тільки результати, що відносяться до досягнення поставленої мети, не помічаючи новизни.

Творчість, як вважає Я. О. Пономарьов [37], на відміну від форм адаптивної поведінки, відбувається не за принципами «тому що» або «для того щоб», а «не дивлячись ні на що», тобто творчий процес є реальністю, виникає незаплановано і має завершення.

Значущим висновком Я. О. Пономарьова [37] є уявлення про «біполярність» творчого процесу. Психологічний механізм творчості складається із «віддалених», іноді протилежних, полярних елементів.

На основі порівняння онтогенезу поведінки дітей в проблемній ситуації і ходу вирішення творчих завдань дорослими людьми, Я. О. Пономарьов прийшов до висновку про те, що функціональні фази вирішення творчих завдань дорослими подібні етапам онтогенезу дитини.

При вивченні терміну «творчість» нас насамперед цікавить і його трактування з точки зору педагогіки.

З позиції Я. О. Пономарьова [38], дане поняття характеризується як взаємодія педагога і учня, що веде до розвитку. Творчість автор розглядає як педагогічна взаємодія. Унікальна творча діяльність, на думку вченого, є специфічною формою взаємодії, а в якості критерію творчості виступає механізм розвитку. Виходячи з цього визначення, механізмом розвитку творчих здібностей дітей є організація специфічних форм взаємодії дитини із дорослими в процесі різних видів діяльності.

У працях вітчизняних вчених (Д. Богоявленська, В. Н. Дружинін) в поняття «творчість» включене значення «ініціативність», що виникає як самостійна, не стимульована ззовні активність суб'єкта у вигляді визначення проблеми, коли час, швидкість дій перестають грати роль значимого фактора. Д. Б. Богоявленська [5] розкриває рівні інтелектуальної активності, виділяючи наступні: 1) стимулюючо-продуктивний (репродуктивний, пасивний); 2) евристичний; 3) креативний.

До стимулюючо-продуктивного рівня активності відноситься така діяльність, яка з'являється тільки під впливом зовнішнього стимулу. Евристичний рівень інтелектуальної активності передбачає аналіз структури

діяльності, пошук нових, більш логічних або вдалих способів вирішення проблемних ситуацій. Креативний рівень характеризують самостійність, глибокий аналіз проблем при вирішенні завдань. Можна говорити про те, що тут має місце розвиток діяльності за ініціативи самої особистості, а це, на думку Д. Б. Богоявленської, і є творчість.

Проаналізувавши наукову літературу, можна зробити висновок, що природа творчості різноманітна.

Діяльнісна теорія (Д. Богоявленська, В. Н. Дружинін, Я. А. Пономарьов) розглядає творчість як активність особистості, особливо організована взаємодія вихованців і педагогів, спрямована на вирішення протиріччя (тобто творчого завдання).

Для творчості необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивно-особистісні (знання, вміння, творчі здібності) умови, результати творчості характеризуються суб'єктивною / об'єктивною новизною та оригінальністю, особистою та соціальною значимістю, а також прогресивністю.

Види творчості різноманітні, як і сфери діяльності. Виділяють наукову, технічну, художню, музичну, літературну, педагогічну творчість із різними підвидами. Між деякими з них є досить тісні взаємозв'язки.

Наукова творчість пов'язана з відкриттям явищ і загальних закономірностей розвитку світу. Серед особливостей наукової творчості виділимо наступні:

- вирішення науково-дослідного завдання базується на абстрактному, словесно-логічному мисленні;
- продуктом наукової творчості є нове знання, що виникає у вигляді образів, понять, умовиводів, теорій та абстрактних ідей; процес наукової творчості полягає в дослідженні реально існуючого, але недоступного нашій свідомості (непізнаного), а результатом дослідження стає отримання нового знання або відкриття;
- процес наукового дослідження може носити як емпіричний, так і теоретичний характер:

- емпіричне дослідження є результатом осмислення і узагальнення безпосередньої практичної роботи із об'єктом в процесі спостереження та експерименту;
- теоретичне дослідження пов'язане із вдосконаленням та розвитком понятійного апарату науки і опосередкованим пізнанням об'єктивної реальності, розробкою теорій на основі матеріалу емпіричного дослідження;
- наукова творчість найчастіше буває колективною, так як висунуті окремими вченими гіпотези, теорії, факти піддаються обговоренню, рецензуванню, критиці з боку колег;
- історична зумовленість наукових відкриттів, обумовлена необхідністю прогресу суспільства на тому чи іншому етапі його розвитку;
- часто наукові ідеї і відкриття випереджають свій час, в результаті чого можуть бути не оцінені сучасниками та отримати підтвердження через кілька десятиліть, тому для багатьох видатних вчених визнання буває лише посмертним.

«Наукова творчість – найвище пізнання, що характеризується оригінальністю, неповторністю способів отримання нового наукового знання та повторюваністю їх результатів, акт, в основі якого лежить процес перетворення інтуїтивного знання» (А. А. Новиков).

Технічна творчість пов'язана з практичним (технологічним) перетворенням дійсності. Близька за своїми психологічними характеристиками до наукової творчості, але має і відмінності.

1. Опирається на наочно-образні і наочно-дійові компоненти мислення.
2. Процес технічної творчості виявляється у винахідництві, конструюванні, а його продуктом є механізм, конструкція, що відповідає вимогам. Причому, технологічні матеріали та кінцевий матеріалізований продукт набувають самостійного значення. Звідси їх раціональність та утилітарність.
3. Важливо зауважити, що винахід і відкриття – це явища досить різні. Те, що відкриває наука, вже існує, а те, що винаходиться, не існувало до того, як це створили. У цьому відмінність технічної творчості від наукової.

4. Винахід завжди ґрунтується на вже наявному досягнутому рівню технічного прогресу.

Технічне мислення має такі основні характеристики:

- а) має структуру, в якій взаємодіють понятійні, образні та практичні компоненти;
- б) має в своєму розпорядженні звичайний арсенал логічних засобів вирішення технічного завдання – аналіз, синтез, узагальнення, класифікація.

При цьому для стимулювання вирішення технічного завдання емоційні переживання не відіграють ключову роль, як при створенні художнього образу. Результат технічної творчості (як створена технологія, так і технічний об'єкт) має чіткий матеріально-ціннісний еквівалент на відміну від інших видів творчої діяльності (в науці та мистецтві).

Із зазначеної особливості технічної творчості пов'язана його особлива історична обумовленість, відмінна від соціально історичної обумовленості мистецтва.

Якщо в мистецтві художник відображає духовні потреби своєї епохи, то винахідник відображає її практичні, матеріальні потреби. При цьому він в повній мірі опирається на вже наявний технічний базис, на досягнутий рівень технічного прогресу, проте вирішальне значення все-таки має практична потреба.

Ще одна специфічна риса – об'єктивне досягнення та можливість повторюваності результату. Багатозначний контекст розуміння творів мистецтва по-різному розуміється різними людьми і погано піддається логічному аналізу. Технологія створення технічного продукту (навіть при можливій оригінальності та неповторності) більш очевидна і може бути абсолютно точно зрозуміла та повторена іншими людьми на основі детального аналізу. Для технічної творчості, як і для художньої, необхідні особливі характеристики особистості.

До таких специфічних властивостей винахідника можна віднести наявність технічного мислення, а також швидке перенесення навичок, набутих під час вирішення одного технічного завдання, на рішення іншого.

Крім того, творча особистість в сфері технічної творчості повинна вміти долати інерцію мислення, тобто бути наділеною інтелектуальною гнучкістю. Таку властивість вдається реалізувати далеко не всім, так як інтелекту властиво «заганяти» даний об'єкт в певні обмеження, які в подальшому заважають творчо вирішувати технічні завдання.

Художня творчість пов'язана з естетичним освоєнням дійсності, задоволенням естетичних потреб. Художня творчість – це духовно-практична діяльність людини, в результаті якої виникає особливий матеріальний продукт – витвір мистецтва, тобто творчість має суспільну цінність та значення, а її особливості полягають в наступному:

1. Ґрунтується в основному на наочно-образне мислення, хоча мають значення і абстрактно-логічне та наочно-дійове мислення.
2. Ключовим компонентом художньої творчості є емоційне переживання, без якого взагалі неможливий творчий процес, що часто призводить до протиставлення мистецтва і науки, абстрагується від людських емоцій, які, наприклад, на думку К. Юнга, мають здатність руйнувати думки. Вищим проявом емоцій в мистецтві є катарсис, пікове емоційне переживання, сприймається людиною як психологічне очищення, народження нового життя.
3. Реалізується художня творчість в мистецтві, а результатом виступає художній образ, закладений в матеріальному об'єкті (картині, скульптурі, літературному або музичному творі). Причому подібні (або навіть однакові) узагальнені образи можуть бути втілені різними матеріальними художніми засобами, наприклад, типаж одного і того ж героя в літературному творі, кінокартині і т.д.
4. Раціональна сторона художньої творчості прихована і часто не має утилітарного призначення, не вимагає впровадження в практику, як винахід або нове наукове знання.

5. Художня творчість створює можливість багатозначного відображення різними людьми одного і того ж твору, що пов'язано із суб'єктивним сприйняттям. У мистецтві більше «непередбачуваності», об'єктивної незрозумілості.

6. Яскрава особливість художньої творчості пов'язана з вираженим естетичним смаком. Прагнення до гармонії, пропорційності співвідношення цілого і його частин, вдосконалення краси – невід'ємна частина мистецтва.

7. Художній процес має особливі соціально-історичні основи: характер творів мистецтва історично змінюються, художник відображає духовні потреби своєї епохи. Це пов'язано з тим, що на певному етапі історичного розвитку виникає потреба в осмисленні певних сторін буття, закарбуванні особливо значущих для даної епохи подій, почуттів, думок.

Так, естетика Середньовіччя оспівує внутрішню духовну красу людини, її внутрішній зв'язок із Божественним, а епоха Відродження – гімн тілесної гармонійної краси людини відображає внутрішній духовний зміст.

8. Для художньої творчості потрібні також особливі характеристики особистості, специфічні властивості «художньої натури»: чуйність, прагнення естетично відобразити та перетворювати реальність. Інша невід'ємна властивість «художньої натури» – чуйність до образних вражень, які дають поштовх творчому процесу.

Вразливість художників, музикантів або акторів виступає як невід'ємна частина їх характеру. Наприклад, І. Левітан міг заплакати, милуючись грою фарб західного неба. Нарешті, найважливішою особистісною характеристикою людей мистецтва є структура та зміст художніх здібностей, в основі яких природні задатки.

Таким чином, творчість – діяльність людини, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей. Творчість передбачає наявність у особистості здібностей, знань, умінь, а також мотивів, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю, що має суспільне значення.

У творчій діяльності важливу роль відіграють уява, інтуїція, а також потреба особистості в самоактуалізації, розкритті та розширенні творчих можливостей.

Творча діяльність виникає не відразу, вона поступово розвивається із елементарних форм. Творчість дітей суттєво відрізняється від творчості дорослих. Поведінці дитини властиві спонтанність, безпосередність, яких вже немає у дорослої людини.

Д. А. Леонтьєв [25] описуючи шляхи розвитку творчості в дитячі роки, відзначає, що творчість притаманна всім дітям, суть якої полягає в грі можливостями та створенні чогось нового за межами будь-якої оцінки. Творчість дорослого полягає в поєднанні з культурою та внесення об'єктивно нового. Перехід від першого до другого відбувається через подолання неминучих процесів конфронтації із соціокультурним середовищем, результат якого залежить від особливостей особистості, перш за все таких, як мужність і особистісна інтеграція.

Творчість в дитячі роки розкривається як гра, тому діти не так зацікавлені в результатах своєї творчої діяльності, як дорослі, вони ніколи не переробляють свої малюнки, не виправляють свої перші вірші. Разом з тим в грі дитини, як у фокусі, зібрані всі творчі потенції особистості, частина з яких розвиватиметься в подальшому, а частина залишиться нереалізованою, прихованою.

Співучасть і співпереживання, яскраво проявляються в грі дитини, і є показником ігрової природи мистецтва. Гра як вид діяльності розвиває творчі здібності.

По-перше, гра, як і творчість, ґрунтується на інтересах, тобто завжди емоційна. Гра є проявом високої творчої активності. По-друге, в грі відбувається емоційне перетворення живої і неживої природи в уявну дійсність, в іншу реальність.

У грі дитина уявляє, фантазує, використовує предмети-замінники, займає привабливу роль дорослого. Тільки в грі, як і в творчості, велику роль

відіграють несвідомі процеси. У дитячій грі і в дорослій творчості уява відіграє провідну роль.

У психологічному нарисі, присвяченому особливостям уяви в дитячому віці, Л. С. Виготський [7] звертає увагу на те, що в дитинстві уяву в своєму розвитку випереджає інтелект.

Для дитини необхідна емоційна реакція на отримані враження, і в роботі уяви вона знаходить своє вираження. Є велика різниця між дитячою та дорослою творчістю, уявою.

По-перше, дитина не прагне досягнення результату, а отримує задоволення від самого процесу гри, переживаючи її, отримуючи враження. По-друге, хоча дитяча уява працює бурхливо, керується тільки мимовільним увагою. Дитину не можна змусити грати, проте гра захоплює цілком і таким чином розвиває післядовільну увагу. У цьому сенсі гра не може порівнюватися ні з яким заняттям, крім читання.

З чотирьох-п'яти років починаються сюжетно-рольові ігри, спочатку індивідуальні, потім колективні. Величезне значення в такій грі має імпровізація. Сама діяльність умовна, діти вірять в те, що відбувається в грі, але ніколи не втрачають почуття реальності, завжди знаючи, що всі ігрові дії відбуваються «не насправді». Це розвиває творчу активність, здатність переключення уваги, уяву, співпереживання та наступний рівень – ідентифікацію (ототожнення себе з іншими). У колективній грі-імпровізації одні діти стають лідерами, інші грають другорядні ролі.

Особливе місце в розвитку творчих здібностей дитини займає малюнок. Дитяче образотворче мистецтво – це творчість, що наочно відображає можливості художнього розвитку дітей. На відміну від дорослої художньої творчості дитяча художня діяльність теж гра.

Малюнки маленьких дітей, незалежно від часу і просторових віддаленостей (ми можемо брати малюнки різних тисячоліть і різних країн), дивним чином схожі та демонструють певні закономірності в поступовій трансформації змін змісту та форми. Такі етапи характеризують також процес

історичного розвитку мистецтва (від первісного суспільства до наших днів), що доводить обумовленість цих етапів закономірностями психічного розвитку особистості.

Всі діти, незалежно від місця та культури проходять через одні й ті ж етапи розвитку творчості в образотворчій діяльності. Такі закономірності дозволяють виділити етапи розвитку дитячого малюнка.

Перший етап – дообразотворчий, або етап каракулів. Відомо, що найперші малюнки дітей називають каракулями, це випадково накреслені лінії або штрихи, які захоплюють дитину та поступово переростають в рухову гру, яка відображатиме життєві ситуації.

Дитина ще не малює, а грає із художніми матеріалами. Поява відбитків власних рухів, відчуття слухняності ліній заворюють дитину. Стадія каракулів важлива саме тим, що дитина опановує рухи своєї руки.

Поступово рухи стають впевненими, дитина відмічає збіг реального світу з графічними знаками, які створює. Каракулі закінчуються в той момент, коли з'являється замкнений контур - «коло». Коло стає універсальним позначенням будь-якого предмета, а потім структурним елементом будь-якого зображення. Народження першого зображення предмета стає початком наступного етапу в розвитку дитячої мистецької творчості.

Другий етап – етап структурно-функціонального зображення. На цьому етапі з'являється здатність виділяти окремі частини предметів, які характеризують особливості прояву у дитини, з'являється прагнення виділити частини предмета і відобразити їх відповідно до їх функціонального призначення.

Приблизно у віці 2-4 років починається образотворчий період, перша стадія якого – стадія предметного малювання (схематичного зображення). Перші наочні зображення, як правило, не створюються спеціально, вони «впізнаються» в тому, що намальовано. Малюнки схематичні і дивно схожі.

На четвертому-п'ятому році життя дитина вступає в стадію схематичного зображення. Наприклад, людина спочатку зображується надзвичайно

спрощено. Фігура складається з двох основних частин – голови та якої-небудь опори. В якості опори виступають часто тільки ноги, які можуть бути прикріплені безпосередньо до голови.

Пізніше дитина вносить символічне значення в малюнок та закріплює зв'язок зображення із самим предметом, що дозволяє планувати малюнок. Дитина починає малювати навмисно, випереджаючи процес зображення задумом, який виникає з ініціативи самої дитини або з ініціативи дорослого. Поява початкового задуму в малюванні супроводжується коментарями та прагненням закінчити розпочату справу.

Малюнок дитини площинний та не має об'єму, з'являється певний порядок в зображенні, і пов'язано це з тим, що дитина відкриває для себе певний порядок в навколишньому світі та прагне відобразити його в своєму малюнку. Дитячі малюнки часто непізнавані для дорослого, але легко розуміються іншими дітьми.

Третій етап – просторово-сюжетне зображення. Це стадія розвитку малюнка, або стадія правдоподібних зображень, характеризується поступовою відмовою від схем та спробами відтворити дійсний вигляд предметів. Дитина розуміє організацію простору та систему відносин між героями життєвих подій. Малюнок дитини стає розповіддю.

Персонажі та предмети в одному ряду, не плавають в просторі, а чітко орієнтовані щодо верху-низу. Земля, дерева, звірі, люди не затуляють один одного. Вгорі зображені небо та сонце. Дитина зображує різні предмети та їх рух, а самі предмети стають впізнаваними, деталізованими. Більше уваги приділяється зображенню одягу.

До п'яти років у дітей складається індивідуальна символічна система, яка дозволяє використовувати просторові та колірні коди для передачі інформації за допомогою малюнка.

Дитячі малюнки стають дуже яскраві та виразні, тому що головне в них - ставлення маленького художника до зображення. Те, що викликає емоційні переживання, зображується більшим розміром, наприклад, у страшного

крокодила величезні зуби і т.д. Добрі персонажі малюються ретельніше, злі – недбало. Ставлення до людей передається через розмір та колір.

Характерні риси малюнків дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку вказують на образний, емоційний характер дитячого мислення та особливості дитячого сприйняття. Наприклад, для дітей властиво передавати дрібні другорядні деталі в зображуваних предметах, в той же час, втрачаючи головні суттєві риси.

Четвертий етап – естетично значуще зображення.

До кінця дошкільного віку та початку молодшого шкільного віку, слово для дитини набуває функції знакового сигналу та несе в собі програму дій. Дитина в цьому віці може дати повний словесний опис свого задуму, показує, де будуть розташовані персонажі його майбутнього малюнка. У тематичних малюнках відбувається наповнення малюнка кольором, при цьому не дотримуються тональності, а тому малюнки молодших школярів не завжди виразні. Розбіжність уявного та створеного на малюнку спонукає дитину звертатися до дорослого за допомогою для досягнення бажаного результату. Якщо обмежуватися тільки правилами образотворчого мистецтва, ми не зможемо допомогти дитині відобразити форму, наповнену емоційним змістом. Дитина буде вивчати старанно техніку малювання, втрачаючи інтерес до творчості.

Малюнки дітей, незважаючи на особливості зображення, майже завжди відображають події, пов'язані з їх повсякденним життям, або сюжети, взяті з книг, переглянутих мультфільмів, кінофільмів. У малюнках діти молодшого шкільного віку осмислюють свої переживання, відкривають для себе комунікативну сторону, прагнуть втілювати не тільки сюжет, а й власні переживання.

Зміст дитячого малюнка діагностично, може розповісти про те, чим захоплена дитина, що її хвилює, чим зайнята у вільний від навчання час та який рівень розвитку.

Ф. Вернон виділяє наступні особливості творчої дитини. Як правило, вона починає рано читати, тобто текст стає стимулом для роботи уяви. Обдарована дитина сама обирає собі заняття і може довго займатися сама.

Вона ініціативна і цим незручна для педагога. Зазвичай поряд з хорошою концентрацією уваги і уявою, такі діти мають добре розвинену пам'ять.

Творча дитина емоційна, її міміка виразна. У неї сильна потреба у самовираженні, тому любить малювати або проявляє себе в будь-якому іншому виді творчості. Як вже говорилося, діти беруться за кольорові олівці, починають складати вірші, захоплені новими враженнями, розігрують історії, втілюючи свої фантазії, співають від радості, що переповнює. Але коли виникають негативні емоції, на відміну від дорослих художників, вони плачуть.

Творчість дитини не має суспільної значущості та не створює суспільні цінності. Однак Л. С. Виготський зазначав, що творчість «існує не тільки там, де створені великі історичні твори, а всюди там, де людина поєднує, змінює, створює що-небудь нове, яким би незначним не здавалася це нове в порівнянні зі створенням геніїв» [7, с.6], тобто творчість, на думку Л. С. Виготського, це оригінальний пошук, творче мислення, міркування.

Порівнюючи дитячу творчість та творчість дорослої людини, можна виділити спільні та відмінні риси творчої діяльності. Творчість дитини та дорослого об'єднують такі характеристики:

- цілеспрямованість, визначеність завдання;
- новизна продукту творчості для його творця;
- емоційна забарвленість.

Однак, на шляху до досягнення мети можна виділити наступні характеристики дитячої творчості.

1. Творчість дітей не завжди має самостійний характер, мета творчої діяльності може визначатися дорослим.
2. Етап втілення задуму та отримання результату у дитини обмежений у часі.

Основними характеристиками дитячої творчості є наявність мети та мотиву діяльності; прагнення до комбінування, перенесення знань та умінь в

нові умови; короткий шлях від задуму до втілення; націленість на результат, тобто творчість як діяльність, носить цілісний характер та супроводжується глибокими емоційними переживаннями.

Педагогічна цінність творчої діяльності дітей полягає у пізнавальному характері і відкритті багато нового для себе. Для оцінки творчої діяльності дітей використовуються такі критерії: наявність стійкого інтересу до творчої діяльності та позитивного ставлення до процесу творчості; характер творчої діяльності; якість результату творчості; цілеспрямованість та самостійність; наявність творчої уяви та рівень творчого мислення; тривалість творчої діяльності.

Серед багатьох соціальних і природних чинників розвитку творчих здібностей найважливішим, звичайно, є освіта.

На етапі шкільної освіти ми втрачаємо багато обдарованих учнів, по-перше, тому, що далеко не завжди творчі діти отримують визнання і у вчителів, і у однолітків. Як вже зазначалося вище, вони незручні, не схожі на інших, губляться в умовах змагання, стресу.

Так звані відмінники (діти з високим інтелектом, але з невисоким творчим потенціалом) в шкільному навчанні мають переваги над тими, кому нудна шкільна нормативність.

По-друге, навчання в школі формалізовано і, незважаючи на спроби щонебудь змінити, все-таки таким і залишається. Стандартизація потрібна для того, щоб дати учням необхідні знання. Обов'язкові дисципліни також стримують вільний прояв активності.

По-третє, вся система освіти орієнтована та передбачає засвоєння норм, формул, визначень, систематизацію інформації. Матеріал для кращого засвоєння підпорядкований логіці. Творча особистість педагога може нейтралізувати стримуючий творчість дидактично спрямований процес освіти.

Тому найважливішим фактором творчого розвитку учнів є творчий педагог. Тільки творчий педагог з нестандартним мисленням, почуттям гумору, нівелюючи тиск авторитетів, переміщаючи фокус уваги учнів на творчі

завдання, для виконання яких необхідні певні навички. Творчий педагог – це перш за все зрілий майстер своєї справи, підготовлений і компетентний, освічений, тому що виховати особистість може тільки особистість.

Творчого педагога відрізняють наступні характеристики:

- віра у власні сили, в можливість змінити і перетворити педагогічну діяльність;
- інтерес до інших людей;
- спілкування з дітьми має для нього особистісну значимість;
- високий рівень емпатії;
- широта захоплень;
- професійна інтуїція;
- воля та цілеспрямованість;
- прагнення до досягнення мети.

Характерно, що творчі педагоги менш винахідливі в руйнуванні та запереченні, але сильніші в творенні, організації допомоги учням і колегам, перетворенні педагогічного процесу з метою досягнення позитивного результату.

Завдяки високому рівню освіченості творчий учитель здатний дивуватися, бути сприйнятливим до нових ідей, методів вирішення нагальних педагогічних завдань. Він здатний створювати на уроці творчу атмосферу, визначати для себе пріоритетні цілі, співставляти їх з універсальними педагогічними зразками.

По-справжньому творчий учитель не конфліктує з колегами, тим більше з учнями. Продуктивність роботи творчого педагога вище і ефективніше роботи звичайного вчителя, незважаючи на те що він витрачає багато часу на обдумування задумів, пошук нових професійних підходів та методів їх здійснення в процесі професійної діяльності.

Крім творчих педагогічних здібностей будь-який педагог повинен працювати над розвитком спеціальних прийомів роботи, які допомагають досягати поставлених перед ним і учнями цілей. Повинен постійно цікавитися станом здоров'я своїх учнів, їх інтересами та уподобаннями, але не забувати і

про свій стан здоров'я. Уміння слухати і чути, про що говорять школярі, що хочуть розповісти вчителю, це також педагогічне мистецтво.

Навчати дітей творчості можливо, якщо в якості стимула виступає творча діяльність самого педагога, яка надає дітям свободу в прийнятті рішень по організації процесу навчання та у виборі способів досягнення мети.

Головним фактором, що визначає розвиток творчості учнів в школі, є зміст взаємин дітей та дорослих, позиція, яку займає дорослий по відношенню до своїх вихованців.

Однією з важливих умов розвитку творчих здібностей у дітей – створення атмосфери, яка сприяє появі нових ідей. Перший крок на шляху створення такої атмосфери – розвиток відчуття психологічної захищеності у дітей.

Вчителю і вихователю необхідно завжди пам'ятати про те, що критичні висловлювання на адресу дітей і створення у них відчуття, що їх пропозиції неприйнятні для вирішення того чи іншого завдання, самий вірний спосіб придушити їх творчі здібності. Педагогу слід заохочувати дітей в їх спробах братися за складні завдання, розвиваючи їх наполегливість, прагнення доводити справу до кінця.

Творчі якості особистості можна розвинути тільки в справі, яка вимагає відповідних здібностей. Щоб школярі змогли сформулювати ідею, необхідно надати їм засоби, що розвивають навички мислення, вміння оцінювати, досліджувати та відкривати щось нове.

Це означає, що на кожному уроці треба прагнути створити творчу ситуацію, вирішувати, нехай маленьку, але проблему, яка не має готових відповідей. Важливо враховувати ініціативу дітей і не робити за них те, що вони можуть зробити самостійно. Не потрібно надавати допомогу, як тільки діти зіткнуться з труднощами, адже жодне відкриття не зроблено з легкістю.

Допомога потрібна, коли труднощі нездоланні. Існують три типи подібних труднощів:

- інформаційно-виконавчі (не знають, не вміють чого-небудь);
- інтелектуальні (невміння здійснювати розумові операції);

- особистісні (низька мотивація; відсутність досвіду пошуку рішення в ситуації невизначеності; занижена або завищена самооцінка; установка на швидке рішення або очікування допомоги вчителя; нездатність до співпраці).

Результатом допомоги вчителя має бути не вирішення ним розглянутої проблеми, а активізація діяльності дітей.

Щоб дитина могла успішно діяти як член групи, їй необхідно володіти відповідними навичками спілкування та співпраці, тому вихователю важливо розвивати у дитини здатність взаємодіяти з оточуючими, розуміти почуття та потреби інших людей.

Рівень ефективності процесу розвитку творчої активності дитини залежить від ступеня врахування її індивідуальних особливостей.

Це процес невинного керівництва, для того щоб кожна дитина добре пристосувалася до навколишнього світу та стала щасливою особистістю. Разом з тим, таке керівництво здійснюється максимально непомітно.

Наприклад, важливо оцінювати результати навчальної діяльності не з позицій загального стандарту або упередженості, а особливо відзначати індивідуальні досягнення учня.

Оцінювати результати досить важко: оцінка повинна бути максимально об'єктивною та «включати мету майбутнього навчання», а форма заохочення гнучкою. Якщо заохочення стало звичним явищем, його необхідно припинити. Завжди можна у вигляді заохочення дати більш важке завдання зі словами: «Я знаю, ти з цим впораєшся». Так поступово формується мотив досягнення, де головне – отримати позитивні емоції від добре зробленої справи. При цьому фокус самооцінки переноситься з себе самого на справу, досягнення поставленої мети. Обов'язковим є використання педагогом психолого-педагогічних умов:

- включення в процес навчання і виховання творчих завдань та ситуацій;
- створення системи ускладнення творчих завдань в різних видах навчальної та позанавчальної діяльності школярів: образотворчої, театралізованої, художньої та музичної.

Все сказане вимагає від педагога постійного розширення власних творчих можливостей. Дуже важко долати силу інерції, шаблонності, формальностей, шукати нові засоби впливу на учня.

По-перше, творчість педагога проявляється в здатності діагностувати психологічний стан учня, рівень його здібностей, індивідуальні особливості його особистості.

По-друге, педагогічна творчість - це здатність передбачення того, ким може стати учень, які здібності розкриються. У зв'язку з цим, педагог не має права на упередженість. Він повинен діагностувати потенційні можливості та творчі можливості учня.

По-третє, творчість педагога полягає в тому, щоб бачити прояви творчих здібностей дітей не тільки на уроках, а й у позаурочний час.

Навчання і виховання формують потреби, інтереси, установки, переконання, ідеали, світогляд, причому педагог домагається максимального розвитку кожної дитини відповідно до його унікальності та потребам. Необхідно уважно спостерігати за всіма проявами творчого потенціалу учня.

По-четверте, в процесі занять необхідно використовувати ті прийоми, які будуть найбільш ефективні для даного учня. В цьому і полягає індивідуальний підхід до навчання.

По-п'яте, творчість педагога проходить «тут і зараз», що складається з імпровізацій – миттєвих та точних поведінкових реакцій на ситуацію, на ту чи іншу несподівану поведінку учня.

Таким чином, розвиток творчості та творчих здібностей у молодших школярів обумовлено наступними педагогічними та психологічними умовами організації процесу навчання і виховання в початковій школі.

1. Зміна ролі учня. Принципова зміна ролі учня початкової школи на уроці, згідно з якою він повинен стати активним учасником пізнання, що має можливість обирати, задовольняти свої інтереси та потреби, реалізовувати свій потенціал. В процесі виконання творчих завдань необхідна особистісно-діяльнісна взаємодія учнів і педагога. Суть його в

нерозривності прямого та зворотнього впливу, усвідомленні взаємодії як співтворчості; довірчому відношенні в класі; стимулюванні відповідальності та незалежності; акценті на самостійні розробки учнів, спостереження, почуття, зіставлення.

2. Комфортна психологічна атмосфера. Створення комфортної психологічної атмосфери, яка б сприяла розвитку здібностей: заохочення і стимулювання прагнення дітей до творчості, віра у власні сили та можливості школярів, безумовне прийняття кожного учня, повагу його потреб, інтересів, думок, виключення зауважень та засуджень. Негативні емоції (тривога, страх, невпевненість в собі) негативно впливають на результативність творчої діяльності, особливо у дітей молодшого шкільного віку, так як їм властива підвищена емоційність. Важливий сприятливий психологічний клімат і в учнівському колективі, коли створена атмосфера доброзичливості, турботу про кожного, довіри та вимогливості.
3. Створення внутрішньої мотивації до навчання. Необхідність внутрішньої мотивації до навчання з установкою на творчість, високу самооцінку, впевненість в своїх силах. Тільки на їх основі можливий успішний розвиток творчих здібностей. Тоді пізнавальна потреба, бажання дитини, її інтерес не тільки до знань, але і до самого процесу пошуку, емоційний підйом послужать надійною гарантією того, що більше навантаження не призведе до перевтоми, а піде дитині на користь.
4. Коректна педагогічна допомога дитині. Ненав'язлива, доброзичлива допомога (а не підказка) дорослих. Не можна робити що-небудь за дитину, якщо вона може зробити це сама.
5. Поєднання різноманітних форм роботи. Оптимальне поєднання фронтальних, групових, індивідуальних форм роботи на уроці в залежності від цілей виконання творчого завдання і його рівня складності. Перевагу колективної і групової форм обумовлена тим, що спільний пошук дозволяє поєднати знання, вміння, здібності кількох

людей, сприяє підвищенню інтенсивності рефлексії, що грає важливу роль в процесі створення нового. У процесі рефлексії учень усвідомлює не тільки творчу діяльність як таку, а й себе у творчості, що дозволяє корегувати свій освітній шлях.

6. Міжпредметні зв'язки. У процесі вирішення творчих завдань, як правило, необхідно використовувати знання з різних областей. І чим складніше завдання, тим більше знань слід застосувати для його вирішення.
7. Створення ситуації успіху. Завдання творчого характеру повинні даватися всьому класу. При їх виконанні оцінюється тільки успіх. У кожній дитині вчитель повинен бачити індивідуальність. Не варто готувати творчі завдання персонально, для найбільш здібних учнів і пропонувати їх замість звичайних завдань, які даються всьому класу.
8. Самостійність виконання творчого завдання. Самостійне виконання дитиною завдань, що вимагають максимального навантаження, поступово підвищують її рівень. Необхідні складні, але посильні для дітей творчі завдання, які стимулюють інтерес до творчої діяльності та розвивають відповідні вміння.
9. Різноманітність творчих завдань, як за змістом і за формами, так і за ступенем складності. Оптимальне поєднання творчих та звичайних навчальних завдань дозволяє розвивати учнів, забезпечує роботу вчителя в межах розвитку кожного з учнів.
10. Послідовність і системність у розвитку творчих здібностей молодших школярів. Епізодичний характер творчих вправ і завдань, передбачений будь-якою програмою початкового навчання, не сприяє активізації творчої діяльності учнів, а отже, недостатньо ефективно впливає на розвиток творчих здібностей дітей.

Ще одним важливим соціальним фактором розвитку творчих здібностей є сім'я.

Видатний зарубіжний мислитель XX століття І.А.Ільїн писав про сім'ю, як про лабораторію людських долі. Тут люди не ставлять ніякої особливої

творчої мети, а просто живуть, радіють, сумують, але при цьому максимально вільно проявляють себе, реалізуючи потреби в продовженні роду, турботі про ближніх, в любові і розумінні, передачі накопиченого досвіду.

І. А. Ільїн вважав, що мистецтво виховання дітей – це витончене, благородне і відповідальне мистецтво.

Роль сім'ї і батьків у розвитку інтелектуальних та мистецьких творчих здібностей дітей пов'язана із наступними характеристиками сімейного виховання:

- моральна атмосфера в сім'ї;
- стабільність і чесність в сім'ї;
- гумор та жарти в спілкуванні, жива яскрава атмосфера, оптимізм.

Факторами сімейного виховання, які ефективно впливають на розвиток творчих здібностей дітей, є:

- наявність братів або сестер, коли соціальні ролі дитини більш гнучкі, дитина є і старшою, і молодшою по відношенню до інших дітей в сім'ї;
- можливість поважати батька і відчувати емоційну близькість з матір'ю;
- звучання живої музики в будинку (гра на фортепіано, народних інструментах, спів);
- організація художньо-естетичної діяльності, коли батьки грають разом з дітьми або читають їм вголос, беруть участь разом з ними в театралізованих іграх, домашніх спектаклях;
- увага батьків спрямована не стільки на академічні успіхи, скільки на моральний розвиток дитини та її індивідуальні зусилля;
- прояв довіри до дітей, теплоти і близькості, поваги та цікавості до її справ;
- прагнення до підвищення освіти членів сім'ї, сприйняття нових знань.

Серед численних фактів, які підтверджують найважливішу роль сімейних відносин, є і такі:

1. Великі шанси проявити творчі здібності має, як правило, старша або єдина дитина у сім'ї.

2. Менше шансів проявити творчі здібності у дітей, які ідентифікують себе з батьками. Навпаки, якщо дитина ототожнює себе з «ідеальним героєм», то шансів стати креативним у неї більше. Цей факт пояснюється тим, що у більшості дітей батьки - «середні», нетворчі люди, ідентифікація з ними призводить до формування у дітей нетворчої поведінки.
3. Частіше творчі діти з'являються в сім'ях, де батько значно старший матері.
4. Для розвитку креативності сприятливо впливає підвищена увага до здібностей дитини.

Таким чином, вплив сімейних відносин на розвиток креативності молодших школярів обумовлено гармонійними відносинами між батьками, а також між батьками і дітьми; творчою спрямованістю особистості батьків як зразка для наслідування; очікуваннями батьків по відношенню до дитини, наприклад, очікуванням досягнень або незалежності.

У всьому світі психологи стурбовані тим, що діти все менше граються, і все більше часу проводять біля телевізора, сприймаючи в готовому вигляді те, що при читанні книги повинні були б уявити самі.

Комп'ютерні ігри звужують горизонти особистості, до того майже всі вони агресивні.

Французькі дослідники свідчать, що телевізійна культура негативно позначається на успішності в початковій та середній школі. У дітей, які проводять весь вільний час біля телевізора або за комп'ютерними іграми, не концентрують довольну увагу та не розвивають уяву.

Тому, найважливішими питаннями педагогіки є: «Як навчити творчості кожного учня?», «Як розвинути закладений в кожній дитині творчий потенціал?»

Розглянемо умови розвитку креативності, запропоновані як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками.

Дж. Гілфорд виділив наступні способи стимуляції творчої активності.

1. Забезпечення сприятливої атмосфери. Доброзичливість з боку вчителя, відмова від виставлення оцінок та критики на адресу дитини сприяють вільному вияву дивергентного мислення.
2. Збагачення навколишнього середовища найрізноманітнішими, новими для дитини предметами і стимулами з метою формування допитливості.
3. Заохочення висловлювання оригінальних ідей.
4. Забезпечення можливостей для практики. Широке використання завдань дивергентного характеру стосовно найрізноманітніших видів діяльності як навчального, так і позанавчального характеру.
5. Використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем.
6. Надання дітям можливості активно задавати питання.

Е. П. Торренс [49] визначив психологічні умови, які сприяють розвитку креативності:

- орієнтація дитини на творчі рішення;
- зняття перешкод щодо ініціативи дитини;
- заохочення різних творчих задумів в школі і вдома;
- надання можливості діяти;
- виховання у дитини усвідомлення цінності творчих рис своєї особистості;
- виховання у дитини уваги до властивостей навколишнього середовища.

Крім того, були визначені психологічні умови, які гальмують розвиток креативності: орієнтацію на успіх; орієнтацію на думку однолітків; зосередження на рольових стереотипах; уявлення дорослих про креативність як відхилення від норми; заборона питань та обмеження ініціативи; жорстке розмежування трудової та ігрової активності дитини.

Теоретичні дослідження і педагогічна практика доводять, що всіх людей можна навчити творчості, особливо якщо почати працювати ще в дитинстві.

Відомий педагог І. Я. Лернер наводить переконливі аргументи, які підтверджують, що досить часто невстигаючі діти вчаться мислити творчо і, природньо, завдяки цьому покращують свої успіхи в навчанні. Але для цього їх

треба навчити прийомам нестандартного мислення, які є загальними для наукової та прикладної творчості.

Загальна мета освіти – засвоєння молодим поколінням соціального досвіду. Цей досвід включає в себе наступні компоненти:

- 1) знання про природу, суспільство, техніку, способи діяльності;
- 2) досвід здійснення основних видів діяльності;
- 3) досвід творчої діяльності;
- 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу та діяльності.

Отже, процес навчання, орієнтований на розвиток творчих здібностей учнів, повинен забезпечувати засвоєння учнями нових способів мислення та досвіду навчально-творчої діяльності.

Основними складовими досвіду навчально-творчої діяльності, що формується в процесі навчання та спрямованого на розвиток нестандартного мислення учня, є:

1. Самостійне спрямування знань та умінь в нову ситуацію.
2. Виявлення нової проблеми в стандартній ситуації.
3. Встановлення цілісної структури об'єктів.
4. Бачення нових функцій об'єкта.
5. Комбінування та перетворення раніше відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми.

Педагогічний досвід переконує, що творчість на навчальних заняттях є не щось унікальне, властиве лише окремим педагогам, а обов'язковий компонент професійної діяльності викладача (вчителя), покликаного навчити учнів застосувати знання у нестандартних життєвих ситуаціях.

Діяльнісна спрямованість особистісно-орієнтованого підходу вимагає від педагогів пошуку результативних освітніх технологій засвоєння знань з метою їх практичного застосування в непередбачених ситуаціях.

Такі технології необхідні для формування в дитини творчих здібностей та потреби в творчості, орієнтації на самовизначення і самоактуалізацію, допомагати розкрити унікальність та неповторність його особистості.

Необхідною умовою організації освіти як навчально-творчої діяльності, спрямованої на розвиток творчих здібностей та нестандартного мислення учнів, виступає створення розвиваючого освітньо-виховного середовища.

Освітньо-виховне середовище, що орієнтоване на розвиток творчого потенціалу кожного учня, створюється за дотримання наступних принципів:

- принцип адаптивності, тобто створення школи, яка, з одного боку, максимально адаптована до учнів з їх індивідуальними особливостями, а з іншого може гнучко реагувати на соціально-культурні зміни середовища (не дитина для школи, а школа для дитини);
- принцип розвитку, що передбачає створення кожному учневі умов для повної реалізації своїх здібностей;
- принцип психологічної комфортності, націлений на зняття всіх стресоутворюючих факторів навчального процесу, створення відкритої, стимулюючої творчу активність атмосфери;
- принцип змістовного ставлення до світу, який вимагає не абстрактного пізнання та ставлення, а власних, усвідомлених знань про навколишній світ;
- принцип орієнтовного використання знань, що вимагає від школи «не нав'язувати учневі створеного середовища, а допомагати йому перетворювати його»;
- принцип навчання в діяльності, що вимагає не просто діяти, а й ставити цілі, визначати завдання, вирішення яких веде до досягнення мети, контролювати та коригувати хід діяльності;
- принцип креативності, спрямований на навчання дитини здатності за потреби самостійно знаходити рішення нових навчальних і позанавчальних завдань.

Відомо, що психологічними механізмами будь-якої діяльності, що вимагає творчого підходу, є:

- асоціації, тобто активізація колишніх знань, засвоєних в минулому;
- ігнорування будь-яких несуттєвих ознак для досягнення поставленої мети.

Творчість розкриває кордони можливостей розвитку особистості, сприяє все більш багатшому та глибшому прояву індивідуальності.

Розвитку творчих здібностей сприяють евристичні методи освітньої діяльності. Їх визначають як систему евристичних правил діяльності педагога (методи викладання) та діяльності учня (методи навчання), розроблених з урахуванням закономірностей і принципів педагогічного управління та самоврядування особистості з метою розвитку інтуїтивних рис діяльності учнів у вирішенні творчих завдань.

Евристичний метод – це обумовлена принципами навчання система регулятивних правил підготовки навчального матеріалу та проведення евристичної бесіди. Основними ознаками такого навчання є організація вчителем вивчення навчального матеріалу у формі евристичної бесіди; постановка проблемних питань; рішення пізнавальних завдань.

В свою чергу, основними функціями евристичних методів стає самостійне засвоєння знань та способів діяльності; розвиток творчого мислення; розвиток розумових навичок, формування пізнавальних умінь; навчання учнів прийомам активного пізнавального спілкування; розвиток мотивації навчання.

Правилами застосування евристичних методів навчання можуть бути:

- 1) формування нових знань відбувається на основі евристичної бесіди й має поєднуватися з самостійною роботою учнів (проблемні питання для учнів, відповіді на проблемні питання, вирішення пізнавальних завдань);
- 2) вчитель навмисно створює проблемні ситуації, учні мають їх аналізувати, висувати та доводити гіпотези, робити висновки;
- 3) оцінка ставиться в основному за вміння застосовувати раніше отримані знання, вміння висувати і обґрунтовувати гіпотези, доводити їх.

Застосовується евристичний метод при вивченні нового матеріалу, що має суперечливий характер, або ж при вдосконаленні раніше засвоєних знань з метою узагальнення отриманих раніше вражень, стимулювання осмислення, самостійного пошуку учнями.

Метод аналогій – важливий евристичний метод вирішення творчих завдань. Процес застосування аналогії є проміжним між інтуїтивними та дедуктивними процесами мислення.

У вирішенні творчих завдань використовуються різні аналогії: матеріальні та абстрактні, живої природи з неживої і т.д.

Метод «вживання». За допомогою почуттів та уявлень учень намагається «переселитися» в досліджуваний об'єкт, відчутти та пізнати його. Вживатися в сутність дерева, каменю, кішки, хмари та інших об'єктів допомагає застосування завдань типу: «Уявіть собі, що ви то рослина, яка стоїть перед вами, ваша голова – це квітка, тулуб – стебло, руки – листя, ноги – коріння ... »

У моменти «вживання» учень задає питання об'єкту (собі), намагається на чуттєвому рівні сприйняти, зрозуміти, побачити відповіді. Народжені при цьому думки, почуття, відчуття і є евристичний освітній продукт учня, який може бути виражений в усній, письмовій, музичній формі. Спостереження об'єкта в даному випадку переходить в самоспостереження учня, якщо попередньо вдається ототожнити себе з таким об'єктом.

Метод змістовного бачення. Одночасна концентрація на об'єкті навчання та допитливість дозволяє зрозуміти (побачити) першопричину виникнення об'єкта, його ідею, тобто його внутрішню суть. Тут необхідне створення в учня певного настрою, складовою якого є активна чуттєво-уявна пізнавальна діяльність. Вправи по цілеспрямованому застосуванню методу ведуть до розвитку в учнів нетрадиційних пізнавальних якостей: натхнення, інсайту.

Метод символічного бачення. Символ як глибинний образ реальності, що містить в собі її зміст, може виступати засобом спостереження та пізнання реальності. Метод символічного бачення полягає в знаходженні або побудові учнем зв'язків між об'єктом та його символом. Після з'ясування характеру поєднання символу та об'єкта (наприклад, світло – символ добра, голуб – символ миру) учитель пропонує учням спостерігати за яким-небудь об'єктом з метою побачити та зобразити його символ у графічній, знаковій, словесній чи іншій формі.

Метод образного бачення. Пропонується, дивлячись, наприклад, на палаючу свічку, намалювати побачені образи, тобто те, на що вона схожа. Освітній продукт як результат спостереження учнів в даному випадку виражається в образній або символічній формі, а не лише через опис фактів. Такий метод розвиває в учнів образні підходи до пізнання.

Метод придумування. Створення нового, невідомого раніше в результаті певних розумових операцій. Дітьми використовується заміщення якостей одного об'єкта якостями іншого з метою створення нового; пошук властивостей об'єкта; зміна елементів та опис властивостей.

Виконання учнями подібних завдань не тільки розвиває здатність уявляти, а й дозволяє краще зрозуміти будову оточуючого світу, фундаментальних основ наукових знань.

Метод гіперболізації, тобто збільшення або зменшення об'єкту пізнання, окремі частини або якості: придумується найдовше слово, найменше число.

Метод аглютинації. Учням пропонується поєднати непоєднані в реальності якості, властивості, частини об'єктів і зобразити, наприклад, гарячий сніг, вершину прірви, солодку сіль, літаючого ведмедя.

Отже, евристичний урок повинен включати в себе завдання на творчість учнів.

Прикладами таких завдань можуть бути:

- винайти свої літери, цифри, тварин, географічний материк, державу, планету; придумати символ або знак для позначення дня тижня, місяця, року;
- дати визначення досліджуваному поняттю, об'єкту, явищу; відшукати історичну закономірність;
- скласти казку, завдання, приказку, прислів'я, загадку, лічилку, вірш, пісню, сучасні види тексту (інтерв'ю, рекламу);
- скласти словник, кросворд, гру, вікторину, сценарій спектаклю, програму концерту, своє завдання для інших учнів, збірник математичних задач;
- придумати образ – малюнковий, руховий, музичний, словесний; «оживити» літери, слова, числа, фігури; намалювати музику, визначити колір днів тижня;

- виготовити виріб, модель, макет, газету, журнал, математичну фігуру, вишивку, фотографію, відеофільм;
- розробити мету своїх занять з усіх предметів на день, рік; розробити план домашньої, класної або творчої роботи; написати самооцінку, рецензію, індивідуальну програму занять на уроках.

Розвиваючий потенціал евристичних методів навчання полягає в тому, що отриманий учнем освітній продукт (ідея, питання, правило, проблема, гіпотеза, текст, малюнок). За допомогою вчителя отриманий результат зіставляється із культурно-історичними аналогами, внаслідок чого все переосмислюється або доопрацьовується. Збільшення знань та досвід зберігають в цьому випадку особистісний характер.

«Мозковий штурм». Основне завдання методу – збір якомога більшої кількості ідей в результаті звільнення учасників від інерції мислення та стереотипів в невимушених обставинах.

«Мозковий штурм» відноситься до ефективних методів активізації колективної творчої діяльності. Ідея методу заснована на тому, що критика та страх гальмують мислення, гальмують творчі процеси. З огляду на це, було запропоновано розділити висунення гіпотез та їх критичну оцінку.

Основними недоліками мозкового штурму є мала продуктивність при великих витратах часу.

Таким чином, освітній процес в початковій школі повинен мати розвиваючий характер, тобто бути спрямований насамперед на розвиток природних задатків, реалізацію пізнавальних та естетичних інтересів дітей, розвиток у них загальних, творчих та спеціальних здібностей. Відповідно, досягнення учнями певного рівня знань, умінь і навичок повинно бути не самоціллю побудови процесу, а засобом багатогранного розвитку дитини, його творчості і творчих здібностей.

Список використаних джерел

1. Авдеева І. М. Чи не заважають учні творчому вчителю? : творча педагогічна діяльність як чинник психотравматизації вчителя. *Гуманітарні науки*. 2005. № 2. С. 105–110.
2. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности. Мн. : Беларусь, 1994. 479 с.
3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. 236 с.
4. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. С. 536.
5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 320 с.
6. Віаніс-Трофименко К. Б. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу. *Управління школою*. 2006. № 22/24. С. 54–57.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
8. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта. Психология мышления. Сборник переводов с нем. и англ. : [пер. с нем., англ.] / ред. А.М. Матюшкин. М. : Прогресс, 1965. 525 с.
9. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. Сборник переводов с нем. и англ. : [пер. с нем., англ.] / ред. А.М. Матюшкин. Москва : Прогресс, 1965. С. 433–456.
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375с.
11. Дзєга В. Моніторинг готовності сільського вчителя до творчої педагогічної діяльності. *Сільська школа України*. 2007. № 7. С. 44–46. Спецвипуск.
12. Дяченко Т. В. О. Сухомлинський про роль учителя у формуванні особистості. *Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка*.

- Сер. Педагогічні науки : до 85-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського / редкол.: І. Д. Бех, С. П. Величко, В. І. Дряпіка та ін. Кіровоград, 2003. Вип. 52, Ч. 1. С. 122–124.
13. Живченко Л. А. Дослідницька діяльність учителя як компонент педагогічної творчості. *Управління школою*. 2006. № 4. С. 21–23.
 14. Жиліна Г. Все починається з творчості. Особливості роботи з інтелектуально обдарованим учителем. *Завуч. Шкільний світ*. 2006. № 8. С. 7–11.
 15. Калініченко Н. А. Василь Сухомлинський про відповідальність керівника школи за розвиток творчого потенціалу вчителя. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка*. Сер. Педагогічні науки / гол. ред. В. О. Пащенко. Полтава, 2005. Вип. 5 (44). С. 26–31.
 16. Калошин В. Ф. Педагог – творець? Так? *Управління школою*. 2007. № 30. С. 2–6.
 17. Кічук Н. Творча особистість учителя у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2002. № 5, Спецвипуск : Василь Сухомлинський і сучасність: Батьківська педагогіка. С. 10–11.
 18. Комаровська А. В. Творчість педагога та педагогічна майстерність. *Завучу. Усе для роботи*. 2012. № 3/4. С. 29–30.
 19. Красна Т. В. Творчого учня може виховати тільки творчий вчитель. *Обдарована дитина*. 2005. № 3. С. 8–9.
 20. Краснова Л. С. Теоретична модель вчителя «Школи майбутнього». *Світ виховання*. 2009. № 3. С. 13–14.
 21. Кудрик Л. Структура педагогічної діяльності, особливості її організації у контексті філософії освіти XXI ст. / Л. Кудрик, Ю. Сурмяк // *Педагогічна думка*. 2005. № 4. С. 75–79.
 22. Кудрявцев В. Т. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике

- творческих способностей. *Дошкольное воспитание*. 1995. № 9. С. 52–59; № 10. С. 62–70.
23. Куницкая Ю. И. Педагогическая позиция учителя : монография. Гродно : ГрГУ, 2007. 383 с.
24. Лавренко О. Педагогічна вітальня «Творчий портрет учителя». *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2011. № 4. С. 51–53.
25. Леонтьев Д. А. Пути развития творчества. Личность как определяющий фактор. Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского : Четвертая Международная конференция. Москва : РГГУ, 2004. С. 214–223.
26. Лещенко М. П. Як підняти викладання в школі до високого рівня мистецтва. *Обдарована дитина*. 2004. № 8. С. 17–22.
27. Лук А. Н. Психология творчества. Москва : Наука, 1978. 127 с.
28. Мажикеев Т. Учитель нової формації як великий учитель. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 36–37.
29. Максименко С. Д. Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості. [Текст] Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: Матер. методол. сем. АПН України, 19 бер. 2008 р. Київ : АПН України, 2008. С. 30–37.
30. Малюга А. Суперучителі. Пані вчителька. 2007. № 9. С. 90–92. Конкурс «Портрет учителя ХХІ ст.»
31. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 478 с.
32. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 86–95.
33. Мэй Ролло. Мужество творить. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2015. 152 с.
34. Ніколайченко Т. І. Педагогічні інновації як результат творчого пошуку педагога. *Завучу. Усе для роботи*. 2009. № 20. С. 14–18.
35. Педагогічний словник [Текст] / За ред. дійсного члена АПН України

- Ярмаченка М.Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
36. Піцикевич А. Педагогічна діяльність учителя як основа формування творчої особистості учня в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Людинознавчі студії: збірник наукових праць ДДПУ* / гол. ред. Т. Біленко. Дрогобич, 2009. Вип. 19 : Педагогіка. С. 146–157.
37. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва : Наука, 1976. 302 с.
38. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва, 1994. 480 с.
39. Тевлін Б. Активізація та розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників. *Завуч. Шкільний світ*. 2004. № 4. С. 4–8.
40. Тургель В. А. Возможности развития общих творческих способностей младших школьников в художественном творчестве. *Герценовские чтения. Начальное образование*. Том 1. Начальное образование современной России. СПб. : ВВМ, 2010. С. 19–24.
41. Устинова Н. В. Мотивація творчого розвитку вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки : збірник наукових праць* / редкол.: Є. С. Барбіна, В. Л. Федяєва, В. В. Кузьменко та ін. Херсон, 2008. Вип. 48. С. 364–369.
42. Федірчик Т. Професійна діяльність і особистість педагога. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 3. С. 54–62.
43. Формуємо творчу особистість учителя : робота з молодими вчителями / підгот. за вид.: Основні напрямки реалізації змісту методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах / упоряд. Н. Й. Палійчук. Чернівці, 2004. *Сільська школа України*. 2006. № 28/30. С. 3–13.
44. Холявінська М. Універсальне мистецтво вчити всіх усьому. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 1. С. 86–87.
45. Юнг К. Г. Психология бессознательного. Москва : Канон, 1994. 319 с.
46. Юнг К. Г. Архетип и символ : сборник. Москва : Renaissance, 1991. 304 с.
47. Яковлева Е. Л. Психология творческого потенциала личности. Москва : Флинта, 1997. 264 с.

48. Ямницький В. Змістові та індивідуальні характеристики життєтворчої особистості вчителя. *Початкова школа*. 2005. № 7. С. 50–53.
49. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus: Creativity and Learning*, 1965. P. 663–679.
50. Enns, E, Shapovalova, M. (2015) Psycho-Pedagogical Model of Students' Professional Consciousness Development [Versión electrónica], *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, Volume 214, 5 December 2015, pp. 385–392.

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТВОРЧОСТІ ТА ПОВЕДІНКИ

Дудник О.А., Вахоцька І.О.

Сьогодні про творчість багато пишуть та говорять. Категорія творчості поступово стає ключовою не тільки для розуміння динаміки соціально-історичних процесів і перспектив розвитку особистості, зростання її моральної відповідальності, а й для усвідомлення будови всесвіту, нерозривному зв'язку його творчого потенціалу з інноваційною діяльністю людини. В нових умовах розвиток суспільства, освіти, науки ставить завдання – формування і розвиток особистості дітей та молоді, розкриття творчих здібностей.

Творчість, творча діяльність – ці поняття, які містять у собі безліч аспектів. Закономірності, механізми творчого процесу, методологія психології творчості були предметом вивчення відомих зарубіжних та вітчизняних психологів (С. Рубінштейн, В. Моляко, О. Леонтьєв, Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, Е. Ярошевський, А. Кестлер, М. Воллах, Дж. Гілфорд, та ін.). Вони досліджували не лише фундаментальні закономірності творчості, але й механізми, умови, можливості розвитку творчого потенціалу особистості.

Ще давньогрецький філософ Платон стверджував, що творчість у принципі носить універсальний характер, проявляючись всякий раз, коли будь-що знаходить своє буття. Так, у його творі «Бенкет» описується діалог Сократа з Діотімою, «жінкою дуже обізнаною», яка стверджує: «Будь-який перехід з небуття в буття – це творчість, і, отже, створення будь-яких творів мистецтва і ремесла можна назвати творчістю, а всіх авторів – їх творцями»[17].

У сучасній психології творчість розглядається як компонент певної діяльності та як окремий, самостійний вид діяльності. Елемент творчості – момент нового, оригінального є присутнім у будь-якій діяльності, тому як творчий елемент може виступати будь-який етап діяльності – від постановки проблеми до пошуку операційних способів виконання дій. У тому випадку, коли творчість спрямована на пошук нового, оригінального й раніше

невідомого рішення, воно здобуває характер складної й багаторівневої діяльності. Часто поняття творчості трактується як процес рішення завдань. Творчість – психічний процес створення нових цінностей, ніби є продовженням і заміною дитячої гри. Хоча творчість є, по суті, культурно-історичним явищем, вона має і психологічний аспект, оскільки передбачає у суб'єкта наявність здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, що характеризується новизною, оригінальністю, унікальністю [15]. В творчості особливе місце займає творча активність уяви, мислення, воля, емоції, інтуїція.

Творче мислення та рішення завдань взаємозалежні процеси. Так креативне мислення створює щось нове та невідоме раніше, але і при рішенні завдань відбувається пошук ще невідомого результату. П. К. Енгельмейер найважливішими ознаками творчості вважає не тільки цілісність, приналежність до світу культури, наявність чіткої мети, але також несподіванка, що відрізняє творчий процес від методично послідовного мислення. При цьому розуміння інтуїції не повинне зводитися тільки до ефекту раптового схоплення ситуації. Творча активність винахідника повинна включати інтуїтивного, дискурсивного й активного фактора. Відмінними рисами інтуїції можна вважати неусвідомленість способів одержання результатів, емоційно-образне бачення проблеми, спонтанність процесу й миттєвість, безпосередність одержання результатів.

Розглядаючи творчість як одну з форм рішення проблем, Дж. Гілфорд запропонував 4 основних типи здібностей, що діють при вирішенні проблем:

1. Сприйнятливність до проблем – здатність визнавати (пізнавати) наявність проблем.
2. Швидкість, що включає в себе швидкість генерування ідей – здатність виробляти нові ідеї відповідно до встановлених вимог;
3. Гнучкість, що включає в себе: спонтанну гнучкість – здатність спонтанно переключатись з одного способу рішення проблеми на іншій; адаптивну гнучкість – здатність знаходити новий спосіб рішення проблеми шляхом проникнення в сутність проблеми;

4. Оригінальність – здатність знаходити нові й оригінальні рішення.

Жодна окрема здібність не може бути достатньою для успішного виконання діяльності. Необхідно, щоб у людини була певна кількість здібностей, що перебували б у сприятливому сполученні. Якісно своєрідне сполучення здібностей, необхідних для успішного виконання певної діяльності, називається обдарованістю. Обдарованість – це якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечують успішне виконання діяльності. Спільна дія здібностей, що виступають як певна структура, дозволяє компенсувати недостатність одних здібностей за рахунок розвитку інших [8]. Основні функції обдарованості – максимальне пристосування до світу, оточення, прийняття рішення у всіх випадках, коли створюються нові, непередбачені проблеми, що вимагають саме творчого підходу. Обдарованою називають дитину, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) у тому чи іншому виді діяльності.

У психології діяльність виступає у співвідношенні з активністю, яка є динамічною умовою її становлення. Активність – здатність виробляти суспільно важливі перетворення в світі на основі освоєння багатств матеріальної і духовної культури. Проявляється в творчості, вольових актах і спілкуванні. Її інтегральна характеристика – активна життєва позиція [15]. Її характеризує:

- обумовленість вироблених дій внутрішнім станом суб'єкта безпосередньо в момент дії;
- довільність дій, яка підкріплена певною метою суб'єкта;
- стійкість дій у напрямку до визначеної мети.

У працях Я. О. Пономарьова найбільш просто розкривається співвідношення понять творчість та діяльність. Він вважав основною ознакою діяльності потенційну відповідність мети діяльності її результату, а для творчого акту більш характерним є протилежне – мета (задум, програма тощо) та результат діяльності неузгоджені. Творча активність може виникати у процесі діяльності, але пов'язана вона не з досягненням поставленої мети, а зі створенням у ході діяльності побічного продукту. Цей побічний продукт і

вважається справжнім результатом творчості [7].

Вивчення творчості як однієї з найбільш природних форм реалізації людиною біологічно обумовленої потреби у пошуку та новизні має у психології давні традиції. Російський прозаїк, поет Г.Іванов говорив: «Творчість – це не розкіш для обраних, а загальна біологічна потреба, інколи не усвідомлювана нами». Ідея розглядати творчість як одну з найбільш природних форм реалізації потреби в пошуку має давні традиції в психології. (С. М. Бондаренко, В. С. Ротенберг та ін.) [10]. Так, наприклад, В. С. Ротенберг стверджує, що «... творчість – це різновид пошукової активності». Під пошуковою активністю він розумів активність, яка спрямована або на зміну неприйнятної ситуації, або на зміну свого ставлення до неї, або на збереження сприятливої ситуації всупереч дії загрозливих їй факторів та обставин, за відсутності певного прогнозу результатів такої активності, але при постійному врахуванні проміжних результатів у процесі самої діяльності. Обов'язковий компонент багатьох типів поведінки. У тварин – це всі різновиди активно-оборонної поведінки, самостимуляції, а також орієнтованої поведінки.

Пошукова активність виступає рушійною силою саморозвитку індивіда. Причому не тільки індивідуальний розвиток, але і прогрес популяції в цілому значною мірою залежать від ступеня вираженості пошукової активності у окремих її членів. Тому біологічно, з точки зору природного відбору, найбільш доцільно виживання тих особин, які схильні до пошуку та здатні виявляти пошукову активність.

Ще І. П. Павлов відносив потребу у пошуку до числа біологічних, при цьому підкреслюючи, що вона принципово відрізняється від інших біологічних потреб тим, що принципово не насичується. Потреба в пошуку (пошукова активність) виступає в ролі психофізіологічної основи творчості, в свою чергу є основним рушієм суспільного прогресу.

У людини психічні прояви пошукової активності – важлива складова частина процесів планування, фантазування, творчості і т.д. Розвиваючи цю думку в своїх дослідженнях, В. С. Ротенберг також підкреслює, що поряд з

пошуковою активністю існують інші мотиви творчості – потреби в самоствердженні, визнанні з боку інших членів суспільства та ін. Творчість полімотивована, як і будь-яка інша діяльність людини [10].

Розвинута пошукова активність, яка спрямована на пізнання, прагнення до невідомого і небувалого – є визначною рисою творчої особистості. Саме пошукова активність задає головний мотив її життя – прагнення розширити горизонти пізнання людини і його можливості, пронизує всі етапи становлення творчої особистості і всю її подальшу творчість. Пошукова активність, яка реалізується в різноманітній творчості, сама себе підтримує. Тільки завдяки цій якості формується головний вектор творчого пошуку, відбувається наступний вибір мети і робота над нею.

Пошукова активність є обов'язковим компонентом багатьох типів поведінки. У людини психічні прояви пошукової активності це – важлива складова частина процесів планування, фантазування та ін. З точки зору концепції В. С. Ротенберга і В. В. Аршавського [9], пошукова активність визначає стійкість організму до стресів та шкідливих впливів при різноманітних формах поведінки.

Підкреслюючи це, необхідно пам'ятати, що у людей з низьким творчим потенціалом ситуації з високим ступенем невизначеності (проблемні ситуації), в яких і активізується пошукова активність, зазвичай викликають дискомфорт. У свою чергу, для людей творчо обдарованих важливим є сам процес пошуку нового. Він нерідко приносить набагато більше задоволення, ніж досягнутий в результаті творчості результат (відкриття, винахід, художній твір та ін.).

Найбільш яскравий прояв пошукової активності – творчість. Саме у творчості проявляється унікальність потреби у пошуковій активності. Потреба у пошуку – це потреба у самому процесі постійної зміни, потреба в постійній зміні самої людини. Справжня творчість сама себе стимулює і сама по собі є нагородою для людини.

Прояв творчого потенціалу особистості відбувається у творчості, який можна відобразити на допомогою формули: «проблема – творчий процес –

результат», де виникнення і розвиток творчого процесу обумовлено особистісними особливостями, провідним з яких є креативність.

В основі креативності лежить високий рівень пошукової активності, яка має певні біологічні передумови. Це «прагнення до пошуку» виявляється у тварин, які належать до різних видів і стоїть на різних щаблях розвитку, однак при аналізі чітко простежується наступний взаємозв'язок: чим складніше і досконаліше стає нервова система, тим інтенсивніше воно розвивається. Як вважають В. Ротенберг і С. Бондаренко [11], одним з механізмів, що забезпечують подібну різноплановість, є пошукова активність. Для того, щоб ця властивість успішно реалізувалася в світі і не вела до загибелі, мозок повинен володіти великими і різнобічними можливостями у засвоєнні, реорганізації та вивільнення інформації з пам'яті для регуляції ускладненої поведінки.

Прагнення до пошукової активності розглядають як певну рушійну силу саморозвитку та самовдосконалення. Вона ініціює, перш за все, адаптивний розвиток нервової системи, а остання, внаслідок цього, зазнаючи якісні зміни, розширює сферу для застосування такої можливості, що в свою чергу, стимулює пошук. Анрі Матісс говорив: «Творити – означає виражати те, що є в тобі. Будь-яке справжнє творче зусилля відбувається в глибинах людського духу». Звідси випливає практичний висновок: розвиток потреби в пошуку – важливе завдання виховання, в тому числі і в ім'я збереження здоров'я нових поколінь.

Пошукова поведінка відрізняється від панічної, при якій людина теж намагається активно діяти для зміни неприйнятної ситуації, проте така активність носить хаотичний непродуктивний характер, помилкові дії не корегуються, жоден з шляхів порятунку не простежується до кінця, і така поведінка, як правило, не надає захисної дії. Протилежним явищем до пошукової активності є відмова від пошуку, що може проявлятися у формі фрустрації, стресу, депресії, невротичної тривоги, апатії, безпорадності, безнадійності, які часто передують розвитку різних захворювань. Стан відмови від пошуку не тільки шкідливий для здоров'я – він різко негативно

позначається на результатах будь-якої діяльності. Виникнувши у конкретній ситуації, він має тенденцію впливати на поведінку в цілому. Тому, якщо навіть відчуття безнадійності, депресії стали реакцією на якусь конкретну невдачу, вони здатні паралізувати активність у будь-якому іншому напрямку [9].

Дослідження, проведені на людині і тваринах, показали, що пошукова активність значно підвищує стійкість організму до впливу різних негативних чинників. Цей ефект майже не залежить від характеру емоцій, які супроводжують пошукову поведінку: резистентність (стійкість) до захворювань зростає і при позитивних, і при негативних емоціях. Протилежний стан – відмова від пошукової активності, в ситуації, яка не задовольняє суб'єкта, значно знижує імунітет індивіда і може мати негативні наслідки, навіть закінчитися його смертю. Особливо важливим є те, що зниження пошукової активності робить суб'єкта більш вразливим до шкідливих впливів, навіть у такій ситуації, яка, на перший погляд, цілком його задовольняє. Це означає, що з біологічної точки зору наявність або відсутність пошукової активності є більш важливішою, ніж емоційна оцінка ситуації.

Вивчення й аналіз наукової літератури дозволяє говорити про різні думки щодо визначення сутності понять «активність», «творча активність» [3].

Активність трактують як :

- провідну рису людської особистості (М. О. Лазарев, В. І. Лозова);
- здатність людини до свідомої трудової та соціальної діяльності (С. У. Гончаренко);
- діяльний стан розуму, почуттів і волі особистості (Л. П. Арістова);
- умову й момент реалізації особистісних потреб (Ю. Л. Воробйов);
- якість ставлення людини до життя й діяльності (В. О. Сухомлинський);
- одну із властивостей особистості, посилену, енергійну діяльність (Л. В. Кондрашова);
- готовність до оволодіння знаннями (Н. О. Половнікова);

- вольовий стан, що характеризує посилену пізнавальну роботу особистості (Р. А. Нізамов);
- прагнення мобілізувати морально вольові зусилля на досягнення цілей пізнання (Т. І. Шамова) та ін.

Творча активність розглядається як

- показник і характеристика професійної діяльності (В. С. Біблер, Л. С. Виготський, С. С. Гольдентріхт);
- міра, ставлення до діяльності (О. В. Жуганов, Г. Л. Пономаренко, Г. І. Щукіна);
- ставлення до дійсності, комплекс властивостей, що поєднують інтелектуальні, вольові й емоційні процеси (М. Є. Воробйов, Е. Ю. Мізюрова).

Творча активність особистості – інтегративна якість індивіда, яка виражається широким комплексом властивостей, що забезпечують можливість діяти творчо під час розв’язання будь-якої проблемної ситуації та гарантують оригінальність, ефективність та позитивний результат певної творчої діяльності. До таких властивостей можна віднести: інтелектуальні, емоційні, характерологічні якості.

У трактуванні визначення «творча активність» існує декілька підходів:

- особистісний (як складної, комплексної характеристики особистості);
- діяльнісний (як інтегративна категорія, що перетворює діяльність у творчий процес);
- особистісно діяльнісний (коли активність є важливою характеристикою діяльності творчої особистості, що забезпечує їй професійний зріст і саморозвиток).

Різні погляди щодо визначення сутності творчої активності підтверджують складність досліджуваного феномена, інтерес багатьох дослідників до його вивчення, бажання виділити різні сторони цього особистісного утворення.

Поняття «активність» і «творчість» розглядається у певному

взаємозв'язку та взаємозалежності. Активність – як риса особистості, що проявляється у стані готовності й прагненні до самостійної діяльності. Творчість – як діяльність людини, що спрямована не тільки на створення нових за змістом та формою матеріальних та духовних цінностей, але й і на розвиток самої особистості.

Для творчої активності характерні такі ознаки:

новизна, оригінальність (творчий стиль, багатство індивідуальної натури), комунікація (самовираження та самореалізація), ціннісність (соціальна й особиста), незапланованість, надситуативність, безкорисливість творчої діяльності тощо. Основою творчої активності є виникнення й розв'язання творчого завдання, проблемної ситуації, а джерелом – внутрішнє прагнення особистості до творчої самореалізації та самовдосконалення.

Джерелом творчої активності особистості виступає потреба, що визначає її спрямованість на творчий процес. Потреба у здійсненні творчих перетворень – показник високого рівня розвитку особистості.

Основні структурні компоненти творчої активності особистості: пізнавально-діяльнісний, мотиваційно-вольовий, змістовно-операційний, емоційний, само оцінний [2].



Наукові дослідження сьогодення мають тенденцію до переходу від розробки загальної теорії творчості до знаходження шляхів навчання творчої діяльності.

Формування творчої активності є процесом прогресивних змін особистості у часі і просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних творчих перетвореннях особистості як цілісної системи і полягає в керованому розвитку її творчих здібностей та інтелекту на основі пробудження інтересу до творчої діяльності, оволодіння методами творчого здобуття знань і їх творчого використання на практиці, формуванні культури інтелектуально-творчої праці та індивідуального стилю пізнавальної і творчої діяльності.

Орієнтовна модель формування творчої активності



Модель формування творчої активності особистості має передбачати наступні послідовні етапи: підготовчий → інтегрувальний → креативний.

На *підготовчому етапі* процесу формування творчої активності необхідно забезпечити:

- досягнення прогностико-діагностичного рівня розвитку творчої активності на основі самопізнання та самовизначення особистості, готовність до переходу на рівень активного засвоєння нових способів пізнавальної та творчої діяльності;
- формування загальної уяви про творчу активність та її основні компоненти;
- пробудження пізнавального інтересу до творчої діяльності, корекцію самооцінки внутрішніх творчих потенцій;

– сформованість вміння планувати та практично реалізовувати власну творчу ініціативу.

Завданням *інтегровального етапу* процесу формування творчої активності є:

– досягнення рівня активного засвоєння способів творчої діяльності та їх свідомого використання;

– подальше відпрацювання практичних умінь самоорганізації, саморегуляції, самоконтролю і конкретних предметних умінь здійснення пізнавальної та творчої діяльності;

– розвиток творчих здібностей у різних формах творчої діяльності.

Креативний етап процесу формування творчої активності має на меті досягнення:

– стійкої творчої спрямованості у всіх видах діяльності;

– високого рівня розвитку мотивації творчої діяльності, що дозволяє особистості реалізувати свій творчий потенціал;

– розкриття неповторної індивідуальності особистості, винятковості власної творчої діяльності, що має оригінальний перетворювальний характер.

За основу визначення рівня сформованості творчої активності особистості покладено: співвідношення творчої діяльності і самодіяльності особистості (перевага зовнішньої стимуляції чи внутрішня потреба у творчості); співвідношення дисципліни і відповідальності у творчій діяльності з ініціативою і самодіяльністю; співвідношення репродуктивної і продуктивної сторін пізнавальної діяльності особистості (наявність творчих елементів у пізнавальній діяльності, ступінь їх переваги тощо); пристосування індивіда до існуючих обставин життєдіяльності чи свідоме створення творчих ситуацій; стійкість, ситуативність і стабільність творчої активності [2].

Критерії оцінки рівня сформованості творчої активності особистості:

низький рівень – слабка мотивація творчої діяльності особистості (творча активність проявляється залежно від випадкових обставин, спостерігається пасивність у різних видах творчої діяльності, в мисленні домінує аналогія,

самостійні міркування з поставленої творчої проблеми відсутні);

середній рівень – усвідомлена творча активність особистості з проявом самостійних творчих дій, викликана зовнішніми стимулами (властиві дисциплінованість і відповідальність за результат творчої діяльності, хоча творча ініціатива і творче мислення характеризуються певною шаблонністю; нестандартність та оригінальність у творчій діяльності можлива лише за умови зовнішньої підтримки; включення у творчу діяльність викликане потребою у визнанні, прагненням отримати гарну оцінку);

високий рівень – яскраво виражене творче спрямування діяльності особистості (стійкі пізнавальні інтереси, велике бажання включатися у різноманітну творчу діяльність, присутні максимальна самостійність у різних видах творчості, цілеспрямованість у творчих пошуках, наполегливість під час виконання творчих завдань, дисциплінованість і відповідальність; знання, вміння та навички творчої поведінки застосовуються свідомо і конструктивно, властивий інтерес до пошукової та дослідницької роботи, здатність висувати гіпотези, оригінальні ідеї).

Творча активність майбутнього педагога в педагогічній діяльності проявляється у винахідливості, оригінальності, нестереотипності, творчій уяві, асоціативному сприйнятті, інтуїції, емпатії, культурі почуттів і натхненні. Змістовний аспект творчої активності поєднує в собі інтереси й потреби, спрямованість і схильності, рівень розвитку інтелектуальних, емоційних, вольових якостей і дії, що обумовлюють результативність різних видів діяльності студентів. Багатоаспектність змісту визначає й багатокомпонентність її структури.

На думку Холоденко В. О., творча активність суб'єкта складається з мотиваційного, афективного та поведінкового компонентів [14].

Мотиваційний компонент у структурі досліджуваного поняття відіграє вирішальну роль, адже мотиви є рушійною силою будь-якої діяльності особистості. Він відображає спрямованість людини на творчість: наявність потреби у самовираженні, самореалізації, а також сформованість та стійкість

інтересу до пізнавальної творчої діяльності (як до процесу, так і до результату).

Афективний компонент характеризується емоційною сприйнятливістю особистості і передбачає багатство емоційних переживань, підвищений емоційний фон діяльності, інтенсивність емоційних реакцій, чутливість, вразливість, здатність до емпатії.

Поведінковий компонент включає пізнавальні можливості суб'єкта, вольову регуляцію дій та результативність творчих процесів. Когнітивне наповнення творчої активності виявляється в ініціативному пошуку особистістю нової інформації, шляхів та засобів самовираження, виході за межі завдання, здатності мислити образами, гнучкості мисленневих процесів, здатності мислити нестандартно, нестандартно вирішувати проблеми. Вольова організація особистості полягає в цілеспрямованості зусиль та наполегливості у подоланні труднощів, витримці та володінні собою, довготривалій концентрації у процесі творчості та доведенні початої справи до кінця. Результативність творчих процесів складають творча переробка інформації та усвідомлення особистісно значущого у процесі її інтерпретації, а також утворення продукту творчості.

Творча активність формується у процесі творчої діяльності і впливає на її якість. Вона виявляється у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, прагненні до оволодіння новими знаннями, способами діяльності, мобілізації вольових зусиль на досягнення мети творчості. Творча активність проходить через всі стадії творчого процесу. Так, внутрішня активність, розвиваючись і трансформуючись у продуктивних діях, стає результатом творчої діяльності. Для розвитку творчої активності необхідно розвивати нові, ефективні й аутентичні емоційні синдроми, тобто «емоційну креативність». При цьому креативність емоцій розуміється як творчий акт, а аутентичність емоційної реакції – як відповідність потребам, цінностям та інтересам суб'єкта [18, с. 25]. Отже, творча активність – це наполеглива, напружена, енергійна діяльність, що виявляє сутність творчості, а творчість є вираженням найвищої активності. Важливо зрозуміти, що не кожна діяльність є активністю, а творча активність,

насамперед, є ознакою суб'єкта діяльності, а не її самої. Існують різні підходи до визначення творчої активності особистості. Найчастіше її розуміють як характерну рису особистості або пошукову діяльність. Творча активність – це складова частина особистості, яка реалізується через діяльність і задає її динамічні межі. Тому її можна розглядати і як якість особистості, і як процес, і як результат.

Творча активність мотивована внутрішньою потребою у творчості, базується на загальній активності та взаємодії свідомого, підсвідомого й неусвідомлюваного. Вона виявляється, розвивається і формується у процесі творчої діяльності, у долатті суперечностей та проблемних ситуацій і по суті є самодіяльністю, важливою умовою якої є свобода. Отже, творча активність – це активність особистості, спрямована на перетворення дійсності і себе самої.

Розвиток творчих здібностей, таких як продуктивна уява, емпатія, фантазія, інтуїція, нестандартне асоціативне дивергентне мислення неминуче призводить до розвитку творчої активності. І навпаки – завдяки творчій активності розвивається творчий потенціал особистості, відбувається реалізація особистості у творчості. Характер творчої діяльності і рівень творчої активності зумовлені цілями, ціннісними орієнтирами, ідеалами, потребами, звичками, навичками, стереотипами, досвідом, біологічними, фізичними та фізіологічними потенціалами, що лежать в основі внутрішніх та зовнішніх суперечностей людини.

З плином життя у людини формується певний стиль пояснення причин подій і результатів діяльності. Люди, інтерпретуючи події, що відбуваються і поведінку, прагнуть до з'ясувати причини тих чи інших дій. Стиль атрибуції, утворений певним поєднанням факторів, лежить в основі схильності людини до позитивних або негативних очікувань.

Стиль атрибуції характеризується трьома показниками, від яких залежить, як буде пояснюватися причина явища: стійкість, генералізація, персоналізація. При різному поєднанні цих параметрів формуються певні атрибутивні стилі – зокрема, «оптимістичний» і «песимістичний».

Роль активності у феномені оптимізму відображають не тільки умовиводи психологів. У практичній діяльності психологів для діагностування оптимізму (песимізму) застосовуються різноманітні тести, що, досить часто містяться шкали активності. При цьому активність розуміється як ознака соціально визнаної цілеспрямованої поведінки, результатом якої стають соціально корисні зміни. Е. Фромм відносив активність тільки до категорії поведінки, а не особистості. Він вважав, що мотив активності неважливий: зовнішня сила або внутрішнє спонукання [13].

Бути активним означає дати можливість проявитися своїм здібностям, таланту, всього багатства людських дарувань, якими, хоча і в різній мірі, наділена кожна людина. Бути активним означає оновлюватися, рости, вилитися, любити, вирватися зі стін свого ізольованого «Я», відчувати глибокий інтерес, пристрасно прагнути до чого-небудь, віддавати. Виникає своєрідна установка: щоб бути активним – треба бути активним [8].

Для оптимізму важлива не тільки активність як така, а й її вектор. Природно, що виникає питання про зв'язок оптимізму і локус контролю. Існує думка про те, що інтерналі мають більш оптимістичним поглядом на життя, ніж екстернали. Інтервали, які вважають себе господарями своєї долі, більш щасливі, активні і заповзятливі. Можливість, навіть видима, контролювати своє життя, підвищує відчуття особистого благополуччя і служить бар'єром для стресових впливів. Екстернали, які вважають себе жертвами обставин, схильні до світосприйняття з погляду поразки і песимізму.

Люди з оптимістичним атрибутивним стилем схильні пояснювати неприємні події зовнішніми причинами, і сприймати їх як тимчасові і локальні. Позитивні ж події, на їхню думку, носять постійний характер, характерні для різних сфер життя і обумовлені зусиллями і здібностями самої людини.

Впевненість забезпечує узгодженість, гармонію внутрішнього і зовнішнього життя. Поряд з цим, впевненість в собі розглядається як переоцінка позитивних властивостей, навичок, здібностей, переоцінка шансів, які надає людині навколишній світ. Саме подібна «завищена оцінка» дозволяє

людині братися за, здавалося б, безнадійні завдання і головне – вирішувати їх. Без таких впевнених людей навряд чи був би можливий прогрес.

Песимісти вважають, що негативні події переважають в житті, трапляються у всіх його сферах, в тому, що відбувається вони звинувачують себе. Сприятливі події для них тимчасові, відбуваються лише при певному збігу обставин і в певній галузі життя.

Наприклад, було виявлено, що студенти, яким притаманний песимістичний атрибутивний стиль, пояснюють успіхи у навчанні легкістю завдань або щасливою випадковістю, а неуспіхи – дефіцитом здібностей при виконанні завдань. Такий стиль пояснення пов'язаний з низькою наполегливістю, недоліком ініціативи при вирішенні завдань, вибором невдалих стратегій вирішення проблем і зниженим очікуванням майбутнього успіху.

Студенти з оптимістичним стилем атрибуції, навпаки, успіхи пояснювали своїми здібностями, а невдачі – складністю завдань і випадковістю.

Крім того, вираженість оптимізму є основним показником позитивного мислення, а вираженість песимізму – негативного. Між способом мислення і мотиваційною спрямованістю існує взаємозв'язок, тобто позитивне мислення є умовою для мотивації досягнення успіху; негативне мислення є умовою для мотивації уникнення невдач.

Студенти з позитивним мисленням і переважанням мотивації досягнення успіху здатні ефективно справлятися з труднощами, вважають причини своїх невдач тимчасовими і випадковими, а причини успіху постійними, зазвичай мають адекватної самооцінку і досить високим рівнем домагань. Ситуацію успішного результату вони пояснюють власними зусиллями і менше посилаються на зовнішні чинники, а в ситуації неуспіху більше посилаються на зовнішні прояви, що вплинули на результат. У навчальній діяльності схильні проявляти наполегливість у досягненні поставлених цілей, виявляючи інтерес до завдань підвищеної складності та творчого їх розв'язання.

Студенти з переважанням негативного мислення і мотивації уникнення

невдач характеризуються зниженим енергетичним фоном, відносять себе до категорії «невдах» і тому іноді схильні ставитись до своїх труднощів із зайвою драматизмом, намагаються уникати ризику і не робити нічого «зайвого», вважаючи за краще ставити перед собою найлегші завдання

Виникає припущення про те, що оптимізм і творчість ґрунтуються на перетворенні уявлень, образів і навіть життєвих ситуацій. Для оптиміста недостатньо бачити світ через призму позитивного. Він, як і багато інших, потрапляє в скрутні ситуації. Однак, на відміну від інших, оптиміст здатний трансформувати ті негативні чи неприємні події (ситуації), що відбувається у позитивні.

Життєвий оптимізм визначається такими показниками, як прагнення до самореалізації, самоконтроль і загальна толерантність.

Було виявлено, що люди з оптимістичним стилем атрибуції менше схильні до беспорядності, оскільки вони орієнтовані на успіх, і навпаки, песимісти стикаючись з негативними подіями в житті, будуть частіше демонструвати симптоми набутої беспорядності.

Зниження пошукової активності зумовлює виникнення нових невдач формує замкнене коло, вирватися з якого можна, якщо у невдачах виникає просвіт або раптово трапляється подія, що вимагає повної мобілізації для порятунку власного життя або життя близьких. При систематичному негативному впливові, уникнути якого не можна, людина стає беспорядною, вона звикає до того, що від її активних дій нічого не залежить, що ніяк не можна вплинути на виникнення неприємностей. І як наслідок, з'являється стійке явище, що отримало назву набутої беспорядності [9]. Поняття беспорядності не згадується в словниках, але у вітчизняній психології, проте, вивчалися близькі до беспорядності за своєю природою явища, такі як стрес, фрустрація, невдача, реактивна депресія, які пов'язані з впливом негативних подій і ситуацій на людину.

Набута беспорядність розвивається у разі, якщо дитина вважає, що невдачі будуть переслідувати її не тільки в цій конкретній ситуації, але і в будь-

якій інший, з якою вона зіткнеться, не тільки сьогодні, але і в майбутньому. Але найважливішою умовою такої установки на глобальність і стабільність невдач є впевненість людини, що у всіх своїх невдачах винна вона сама (її дурість, безвілля, невміння справитися з труднощами, бездарність), тоді як успіх, якщо він раптом приходить, обумовлений вдалим випадковим збігом обставин або чиеюсь допомогою [11].

Один з кращих авторів на тему набутої безпорадності, професор Пенсильванського Університету Мартін Селігман вважає, що набуту безпорадність, порушення зв'язку між поведінкою і її результатом можна розглядати як аналог клінічної депресії, при якій людина знижує контроль над зусиллями щодо збереження свого стійкого становища у навколишньому середовищі. Очікування негативного результату, до якого приводить спроба контролювати те, що відбувається (безнадійність, безпорадність, безсилля), призводить до пасивності і придушення відповідей (клінічно виявляються як пасивність, моторна, вербальна й інтелектуальна загальмованість) [12].

Теорія набутої безпорадності розцінюється Американською психологічною асоціацією як поворотний пункт всього двадцятого століття і на це є вагомі причини. Вона пояснює, чому багато людей здаються або припиняють опір, зіткнувшись з труднощами життя.

Набута безпорадність міцніє від постійних поразок, що переслідують людину з раннього дитинства – при цьому формується незмінний негативний прогноз на майбутнє і знецінюється пошукова активність. Проте перед упевненістю, що невдачі випадкові і пов'язані з несприятливим збігом конкретних обставин, тільки тут і сьогодні, а успіх визначається власними якостями людини, її здатністю самостійно вирішувати складні завдання набута безпорадність слабшає. Таким чином, досить висока і стійка самооцінка, самоповага до себе як особистості – найважливіший чинник протидії набутій безпорадності [12].

Але не тільки постійні поразки та невдачі призводять до виникнення набутої безпорадності, якщо людина протягом тривалого часу не зустрічається

з проблемами, які вимагають від нього серйозних інтелектуальних зусиль і винахідливості, якщо вона без жодних зусиль вирішує свої завдання – набута безпорадність може настати дуже швидко (незважаючи на позитивний, на перший погляд, попередній досвід).

Чергування перемог і поразок, як це зазвичай відбувається у житті, формує невизначений прогноз і відчуття залежності результатів від власних зусиль, що сприяє тренуванню пошукової активності та формуванню «імунітету» до набутої безпорадності. Якщо людина стикається з дійсно важкими проблемами, які вимагають мобілізації її інтелектуальних, моральних, фізичних сил і справляється з ними у більшості випадків – набута безпорадність нездатна сформуватись у її поведінці, особливо якщо таке тренування здійснювати ще в дитинстві. Коли тренується і розвивається здатність до пошукової поведінки, активності, яка спрямована на зміну ситуації, при відсутності стовідсоткового прогнозу результатів власної діяльності, але при постійному обліку вже досягнутих результатів. Важливо підкреслити, що саме пошукова активність як процес, навіть незалежно від прагматичного результату, підвищує опірність організму і до хвороб, і до набутої безпорадності, причиною якої є відмова від пошуку. При умові стовідсоткового позитивного результату, легких успіхів, відсутності зусиль у досягненні поставленої мети, відпадає необхідність в пошуковій активності.

Творчість, творення заради творення, є оптимальною формою пошукової активності ще з однієї причини. У випадку, якщо пошук (будь-який, окрім творчого) марний, його негативні результати набувають такої великої емоційної значимості, що навіть перебивають прагнення до досягнення мети. Це одна з причин відмови від пошуку. У кращому випадку, пошукова активність переключається в іншому напрямку. Але в процесі творчості, коли єдиною метою і головною радістю є досягнення або творення, ніякі невдачі не є настільки психотравмуючими, щоб припинити пошук, бо негативний результат – це теж результат, і він означає лише, що необхідно розширити зону пошуку, та більше працювати [10]. Але висока працьовитість не дається від народження,

а, в першу чергу, є наслідком найсильнішої пошукової активності, прагнення досягнути своєї мети. Вона розвивається ще на стадії становлення творчої особистості, в процесі систематичного самоосвіти, а надалі – безпосередньо в процесі творчої діяльності. Становлення особистості нерозривно пов'язане з пошуком відповідей на вічні питання «Хто я?», «Для чого я живу?». Готових, остаточних та однозначних відповідей на ці питання не існує, але постійний пошук таких відповідей є тим, що називають духовністю.

Духовність передбачає творчість не лише у створенні нових ідей чи творів, що мають певну цінність, але й у побудові свого внутрішнього світу, що вимагає не менших творчих зусиль, тому духовність – це притаманна саме людині форма пошукової активності. «Творчість – це якість, яка ти вносиш в діяльність, якою займаєшся. Це підхід, внутрішнє ставлення – як ти дивишся на речі. Творчість – це безперервне самовладання» – Анатолій Рахмат Пошук себе і створення себе (самоактуалізація) – це невичерпний та безмежний творчий процес. Повне і остаточне пізнання свого «Я» означало б зупинку в духовному розвитку, його омертвіння – тільки постійний рух забезпечує повноцінне життя людського духу. Саме тому самоактуалізація – універсальний тип пошукової активності, найбільше гарантує від стану відмови пошуку і капітуляції.

Є ще один дуже важливий аспект проблеми. Пошукова активність успішніше стимулюється завданнями, що не мають однозначного вирішення, а не завданнями, відповідь на які повністю зумовлена вихідними умовами. Чим більше відкриті та різнопланові завдання, чим ближче вони до творчої, а не однозначної і формальної логіки, тим важливіше для її вирішення пошукова активність.

Пошукова активність – поведінкова характеристика, а поведінка людей і тварин нескінченно різноманітна за своїми проявами, формами та механізмами. Незважаючи на різноманіття реакцій на зовнішні подразники, поведінку людини, можна розглядати як систему, що складається з двох протилежних і разом з тим взаємодоповнюючих типів реагування:

– автоматизоване стереотипне реагування, яке побудоване на рефлекторних механізмах або використанні відомих, відпрацьованих моделей поведінки;

– гнучка пошукова активність, що передбачає пошук нових невідомих моделей поведінки в проблемних ситуаціях.

Саме ці типи реагування характеризують відносини живих істот до тих властивостей середовища, від яких залежить збереження життя і розвиток організму, задоволення його потреб, досягнення поставленої мети [9].

У житті будь-якого живого організму і, в першу чергу, людини дуже важливим є і автоматизоване, стереотипне реагування, і гнучка пошукова активність, спрямована на відкриття нових способів взаємодії з середовищем. Обидва типи реагування займають важливе місце в повсякденній поведінці живих істот, взаємно доповнюючи один одного, але це не тільки взаємне доповнення. Дія того чи іншого типу реагування залежить від конкретної ситуації. Стереотипне, автоматизоване реагування дозволяє ефективно діяти і виживати у відносно стабільних умовах, максимально економити сили і, головним чином, інтелектуальні ресурси. Пошукова, дослідницька активність, навпаки, постійно стимулює роботу мислення.

Творчість для людини – найбільш поширений і природний варіант прояву дослідницької поведінки. Дослідницький, творчий пошук привабливий, щонайменше, з двох точок зору: по-перше, з точки зору отримання якогось нового продукту; по-друге, з точки зору значущості самого процесу пошуку.

У соціальному, психологічному і освітньому значенні позитивним є те, що людина здатна відчувати і відчуває справжнє задоволення не тільки від результатів своєї творчості, але й від самого процесу творчого, дослідницького пошуку.

Потреба в пошуку вимагає задоволення будь-яким шляхом і, якщо людина не рухається вперед, до нових звершень, боїться втратити досягнуте, – вона неминуче починає рухатися назад. Тільки у людини, завдяки свідомості і високому рівню соціальної організації потреба в пошуку може проявитися у

творчості. Зрозуміло, що творчість може стимулюватися різними причинами – від потреби суспільства у вирішенні нагалих завдань, до прагнення до самоствердження. Але серед спонукальних причин творчості не слід забувати і про безкорисливе задоволення, яке людина отримує в процесі самої діяльності.

Пошукова активність сприяє розвитку нервової системи, яка стимулює пошук. При народженні індивід володіє тільки передумовами до розвитку цієї потреби, а остаточно вона формується лише у процесі індивідуального розвитку та соціального спілкування, завдяки постійному контакту з батьками та іншими дорослими. А якщо серед дорослих будуть домінувати такі, які самі схильні відмовлятися від пошуку або ж намагаються максимально звузити ініціативу дитини, або ж самі беруться за всі справи, при цьому висловлюючись «Я сам(-а) краще зроблю», «Та ти ж нічого не вмієш», «Тобі це ніколи не вдасться» – то потреба до дії, пошуку у дитини не буде формуватися і у нових поколінь і розгорнеться ланцюгова реакція відмови.

При цьому важливо пам'ятати, що пошукова активність, так само як відмова від пошуку (набута безпорадність), має тенденцію до поширення з одного виду діяльності на інші [11].

Невдачі людини в особистому житті проєктуються на її кар'єру, на спілкування з друзями, на відпочинок, перетворюючи її на повного невдачу. Активна поведінка і життєва стійкість багато в чому визначається світоглядом та ідеологією людини, які не дають згаснути пошукової активності всупереч усім життєвим труднощам.

Серед основних завдань закладів вищої освіти є формування творчої особистості студента, а феномен «набутої безпорадності» має негативний вплив на становлення та розвиток людини. Набута безпорадність, відмова від пошуку – це хвороба особистості, що призводить до регресу в її розвитку. Для подолання цього стану застосовують різноманітні прийоми. Будь-які інтереси (що не мають, зрозуміло, антисоціального характеру) повинні заохочуватися, для того щоб допомогти людині позбутися набутої безпорадності і зміцнити відносини з оточуючими, бо відмова від пошуку – хвороба душі, загрозлива також і

здоров'ю тіла.

Висока пошукова активність може зберігатися навіть в об'єктивно безнадійній ситуації та може бути спрямована на зміну самого прогнозу, тобто на пошук або створення нових, раніше неврахованих шансів. Тут відкривається шлях творчості, потенційні можливості якої нічим принципово не обмежені.

Висока самооцінка і повага до себе – це невичерпний резервуар пошукової активності. Особливо наочно це проявляється у творчості. У процесі будь-якої творчості (художньої чи наукової) окремі невдачі неминучі.

Людина з високою самооцінкою отримує з цих невдач досвід і шукає інші шляхи. Вона орієнтована на завдання, а не на підтвердження своїх можливостей. Для людини з низькою самооцінкою будь-яка невдача обертається особистісним крахом, внутрішнім конфліктом, вона перш за все оцінює себе і, поставивши собі негативну оцінку, впадає у відчай.

Систематичний негативний досвід (зіткнення з непереборними труднощами) на цих етапах призводить до зниження пошукової активності, а в подальшому – до реакції на кшталт відмови від пошуку. Відмова від пошуку може виникнути також у тих випадках, коли негативні результати безуспішного пошуку стають більш значимими і травмуючими для суб'єкта, ніж недосягнення поставленої мети.

Активна поведінка в умовах невизначеності (пошукова поведінка) є найважливішим фактором соматичного здоров'я, запобігає виникненню психосоматичних захворювань та підвищує стійкість організму до стресу. Відмова від пошуку, навпаки, є неспецифічною та універсальною передумовою до розвитку найрізноманітніших форм патології.

Відомо, що в основі будь-якої негативної емоції лежить незадоволена потреба. При цьому, якщо у тварин тільки зовнішні перешкоди заважають задоволенню «егоїстичних» бажань, для людини перешкодами нерідко стають виховані з дитинства і добре засвоєні соціальні норми поведінки, що перетворилися в імперативні соціальні потреби. Таким чином, причиною виникнення емоційного стресу у людини найчастіше виявляється внутрішній

конфлікт між однаково сильними спонуканнями, які взаємно несумісні та виключають одне одного. На думку В.Ротенберга, І.Аршавського і С.Бондаренка, цей тип конфлікту при недостатній пошукової активності призводить до порушень особистості, неврозів.

Причин виникнення внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів багато. Аналіз найважливіших з них допоможе нам зрозуміти, як пов'язані між собою конфлікт і творчість.

Конфлікт розростається, коли у людини не складаються відношення з соціальним середовищем. Якщо захист особистості слабкий, а тиск соціального середовища не дозволяє реалізувати свої потреби – виникає внутрішньоособистісний конфлікт, який в щасливих обставинах залишався б сплячим. При цьому будемо мати на увазі, що тиск середовища посилюється внаслідок розповсюдженого в суспільстві страху перед всілякими психічними відхиленнями. Суспільство старанно захищає своїх громадян від людей з психічними відхиленнями. Вигнання з товариства осіб з показниками, відмінними від середніх, – важка зброя суспільної думки, що використовується для забезпечення спокою більшості, для виховання у людей конформності. При цьому не береться до уваги, що наявність акцентуації може говорити про талант. Воно не завжди говорить про талант, але завжди накладає на людину відбиток неповторної оригінальності. Тим самим внутрішньоособистісний конфлікт створює умови для виявлення таланту, але не завжди: при різному поєднанні обставин він може привести і до формування генія, і до розвитку маячні. Це залежить від гармонійності співвідношення між різними рисами характеру [5].

Такий конфлікт не завжди лихо. Як зазначав відомий психіатр Кречмер, люди, що носять в собі задатки внутрішнього конфлікту, є найбільш творчими натурами. Великому Горацію належить вислів, що нещастя має властивість викликати таланти. Психологи встановили, що напрямок розвитку внутрішнього конфлікту залежить від уміння людини розводити реальні і ідеальні цілі, формувати мотиви, що спрямовують її поведінку до певного збігу

між позивом «Я хочу» і закликом «Я повинен». При радикальному розходженні між цими мотивами розряд конфлікту в творчість гальмується неможливістю процесу ефективної сублімації.

Іноді причина такого жорстко капсульованого конфлікту, що ускладнює ефективну сублімацію, має глибокі дитячі коріння і пов'язана з невдачею реалізації дитячих потреб. Наприклад, типова дитяча сексуальна цікавість при витісненні може сублімувати по-різному. Сприятливий напрямок веде через первинне перетворення цікавості з сексуального в інший вид інтересу теж конкретної спрямованості, потім спостерігається іррадіація і перетворення власної допитливості в загальну і, нарешті, остання переростає в потужний потяг до дослідницької діяльності. У цьому випадку місце сексуального задоволення в кінцевому рахунку заміщає задоволення від почуття оволодіння своїм розумовим процесом. Звичайно, причини, що активізують сублімацію, виникають не тільки в дитинстві. Однак дитячі запаси енергії могутніші і тому сублімація в творчий процес може бути ефективнішою.

Не лише дитячі проблеми, а й конфлікти дорослих іноді несуть в собі істотний енергетичний заряд. Він особливо великий при трагічній розбіжності між мрією і реальністю, що приводить до зламу ідеалів. При самому несприятливому розвитку процесу руйнування ідеалів і цілісної Моделі Світу виливається в самогубство. Аналіз причин суїцидів показує, що в їх основі – глибоке незадоволення життям і розбите, нехай і ідеалістичне, уявлення про свої можливості. Якщо в цей момент енергетичний запас людини малий – він знічується, розвиток припиняється і вона регресує. Надмірний енергетичний запас теж небезпечний, він може спонукати її до бунту – некерованої зовнішньої агресії, або самогубства – аутоагресії. В оптимальному варіанті людина здатна впоратися з виниклими проблемами продуктивно – вона сублімує енергію конфлікту, перебудовує Модель Світу і формує нові види поведінки відповідно до нових життєвих цінностей. Таким чином, якщо не доводити конфлікт до крайності, зустріч з нерозв'язним, як вважає людина, протиріччям, що викликає граничну емоційну напругу, може сприяти

катарсису, прориву. Інтуїтивно виникають нові цінності і відповідні їм форми діяльності і відносини із середовищем. Ці нові відносини знімають протиріччя за рахунок зміни вихідної ситуації, тим самим позбавляючи людину від відчуття дисонансу, даючи їй можливість примиритися з ситуацією і навіть насолоджуватися нею. Тоді можна вважати, що людина творчо впоралась з ситуацією. Ці переживання можуть мати наслідком імпульс до розвитку і вдосконалення.

Робота практичного психолога часто зіштовхує з проблемами, коли для того, щоб екстрено вивести людину, що страждає, з кризи, необхідно розробити індивідуальну стратегію. Аналізуючи безліч подібних ситуацій, можна побачити, що найпродуктивніший шлях виведення клієнта з глибокого конфлікту - це побудова з його допомогою і на полі його інтересів нової життєвої перспективи, здатної виправдати його зусилля по нормалізації свого стану. При цьому головна складність полягає в організації цієї нової перспективи клієнтом як би самостійно, без тиску ззовні. При цьому його актуальний стан – повна втрата сил і інтересу до життя.

Чи зуміє людина творчо вирішити кризову ситуацію, вийти з неї переможцем і стати більш підготовленою до подальших ударів долі? Це залежить від багатьох факторів. Перш за все від енергетичного потенціалу (чи є сили для прориву?). Далі від організаційних особливостей особистості, визначаючих напрямок прориву (чи визріло уявлення - куди рухатися?). Якщо дві зазначених необхідних умови виконані, людина готова не тільки до пошуку нових шляхів до давно відомої мети (для цього великої потужності не потрібно), але і до виявлення нових, що вимагає більшої енергії. Поняття психологічної сили і психологічної напруги ввів П. Жане. Він відзначав, що в нормі організація психіки маскує енергетичний потенціал, який працює на підтримку цієї організації, але в екстремальних умовах він стає явним. Тоді енергетична сторона мотиваційного процесу стає видимою тим виразніше, чим сильніше акцентуація характеру особистості, оскільки напрямок прориву тісно пов'язаний зі специфікою акцентуації, тому що вона визначає вибіркочу

чутливість щодо певного роду психогенних впливів. Якщо від сили психіки залежить, чи виявиться інтуїція, то від акцентуації – в чому саме вона проявиться і як. У загальному випадку процес буде скочуватися до слабких місць психіки, до місць максимальної чутливості. Тому на нестабільність і мінливість навколишнього світу першими і особливо гостро реагують особи з наявністю домінуючого інтересу (зоною штучно створеної підвищеної чутливості) або взагалі підвищено чутливі і тривожні люди, серед яких багато творчо обдарованих.

Вихідний, вроджений енергетичний запас особистості може як би поповнюватися (ефективніше використовуватися) внаслідок впливу успіху, усвідомлення масштабу мети, її особистої або суспільної значимості. Відчуття поповнення енергетичного запасу може бути представлено так: усвідомлення грандіозності поставленої перед собою мети поступово трансформує всю Модель Світу, піднімаючи цю мету на вершину ієрархії системи цінностей і тим самим концентруючи навколо неї ресурси організму – роблячи його все більш здатним рухатись до цієї мети. Тому при орієнтації на проблему, поставлену вище всіх інших, проблему, яку людина вважає своєю життєвою місією, вона знаходить максимальні можливості. Повна зосередженість на проблемі мінімізує або навіть виключає побічні витрати енергії. Наприклад, Рибо описав хворого, який страждав протягом ряду років меланхолією. Його здоров'я було вельми ослаблене, але коли він став одержимим манією величі і повинен був реалізувати глобальні задуми, організм зазнав глибоких зміни і його сили істотно зміцніли. У творчості, поставивши перед собою значиму мету, людина себе тим самим інтуїтивно лікує. Багато прикладів переконливо показує, що абсолютна концентрація людини на проблемі, її прихильність завданню, обов'язку, покликанню або повна захопленість улюбленою роботою виключають центрованість на собі і своїх проблемах. Таким чином, актуальний запас сил людини організовується не тільки її вродженими особливостями, а й її успішністю. Якщо запас вихідної енергії визначає масштаб формульованої задачі, то має значення і зворотний вплив. При відчутті успіху в просуванні до

вирішення має місце підсумовування вихідного імпульсу і підтримки від досягнутого успіху. В результаті відчуття сили зростає, а катарсис, що виникає, здатний змінити людину.

Навіть при наявності достатнього енергетичного ресурсу та сформованих інтересів не в кожен момент може відбутись творчий прорив. Уже в давнину була помічена певна циклічність творчих злетів і падінь. У чому її причини? Джерелом періодичності процесу творчої активності особистості в останні десятиліття стали вважати пульсації її Моделі Світу. Відповідно до уявлень Дж. Келлі [4], система елементів, включених в Модель Світу, постійно пульсує від стану розслаблення до збудження. У стані розслаблення зв'язки між елементами цієї системи послаблюються і тоді чутливість до нового зростає. Змінена чутливість дозволяє перегрупувати старі відомості, утворити між ними нові зв'язки і включити в Модель Світу нову інформацію. Стадія стиснення їх закріплює нові зв'язки і завершує творчий цикл. У різних людей періодичність пульсацій може мати відчутні відмінності, і ці відмінності визначають інтервали творчої мобільності.

Якщо на різних фазах циклу проникність Моделі Світу різна, то важлива тривалість періоду підвищеної чутливості і міра відкритості уявлень. Адже в ці періоди у людини можна спостерігати підвищену готовність до перегляду своїх позицій під тиском досвіду. У періоди підвищеної чутливості гіпотези, які розглядаються людиною, не так швидко вдосконалюються, вони не відразу перетворюються в концепції, а тим більше, – в аксіоми, тобто є час для їх уточнення і корекції.

Тривалість періоду спаду творчої активності може бути пов'язана не тільки з вказаною періодичністю, тобто індивідуальною динамікою обмінних процесів, але і з об'ємом отриманої за певний час нової інформації. Якщо деякий особистий поріг перевищений, то нові відомості, які потребують подальшої перебудови Моделі Світу, зустрінуть сильний опір, а ідея, що з'являється на етапі спаду, буде здаватись фантастичною. У цей період у людини загострюється відчуття обмеженості своїх можливостей, старі способи

уявлення майбутніх подій втрачають прогностичну силу і тоді труднощі викликають навіть ті типи завдань, які вирішувалися раніше. Разом з тим межі, що відчуються в цей період людиною як абсолютно непрохідні, – непрохідні тимчасово! Адже вони зумовлені не структурою реального світу, а соціально закріпленими і прийнятими концепціями цього світу.

Ситуація в період спаду загострюється тим, що при критичній неузгодженості можливостей індивідуальної Моделі Світу з новою інформацією активізується психологічний захист.

В оповіданні Р. Джоунса «Рівень шуму» психолог Берг з гіркотою каже: «Ми поступово дорослішаємо, і в міру того, як ми вчимося в школі і отримуємо освіту, в наших фільтрах шуму з'являються обмежувальні рівні, які пропускають лише незначну частину відомостей, які приходять з зовнішнього світу і з власної уяви. Факти навколишнього світу відкидаються, якщо вони не підходять до встановлених рівнів, і тим самим творча уява звужується».

Сприйняття новин, що носять фундаментальний характер, викликає у людини глибинну тривогу, наближаючи її до межі звичного і зрозумілого раніше. У кожного є своя межа здатності переносити незвичайне, за якою настає реакція панічного страху і безпорадності, що автоматично призводить до включення психологічного захисту. Ці негативні відчуття пов'язані з тим, що руйнуванню супротивиться індивідуальна Модель Світу, оскільки зі зникненням ядра неадекватною стає система засвоєння і синтезу інформації, що сформувалася в ході взаємодії людини з навколишнім середовищем. Але ж тільки використовуючи її, людина може утримувати психіку в урівноваженому стані, розуміючи, що може відбутись. Руйнування цієї системи унеможливорює цілеспрямовану дію, і для її відновлення треба перебудувувати Модель Світу, а нові включені в неї цінності потребують перебудови всіх форм взаємодії з людьми.

Зі сказаного зрозуміло, що в зазначеній періодичності періоди спаду можуть бути триваліші періодів підйому творчих можливостей особистості. При цьому має значення і те, що новим спалахам активності передують інтервали

кризи. Сигнал настання кризи для людини, що її переживає, – наростання тривоги. Негативні переживання виступають результатом підсвідомого висновку про те, що гіпотези, якими людина користувалася раніше, вже не застосовуються для передбачення подій. У цій тяжкій ситуації зростає чутливість і підвищується ймовірність розмивання старих програм поведінки і формування нових, відповідних ситуації, що виникла. Саме тривога і потрясіння від раптової безпорадності допомагають сформувати новий погляд на світ і підготувати якісний стрибок – наприклад, перехід від лівопівкульного до правопівкульного сприйняття світу. Якщо криза затягується, то встигають включитися захисні механізми, що представляють собою заперечення, відстрочку або маскуванню проблем, з якими, як вважає людина, в даний момент впоратися неможливо. У цьому випадку людина може піти з поля конфлікту, не вирішивши проблему.

Коливальний процес творчості, пов'язаний з власними пульсаціями Моделі Світу, може модулюватися і змінним успіхом боротьби внутрішніх мотивів з соціальними цінностями. Часто перед людиною постає якась серйозна проблема, наприклад така: чому віддати перевагу – проекту особисто цікавому, але вельми проблематичного з точки зору досягнень, або непривабливому, але реалістичному, соціально підтримуваному, тобто такому, який веде до отримання винагороди? Якщо для флегматика більш прийнятний перший шлях – пріоритет власних інтересів, і винагорода для нього служить поява нового відчуття – почуття пізнання, то сангвініку завжди потрібно швидке і відчутне суспільне визнання, що і підсилює сумніви і коливання.

Сукупність таких факторів, як вроджений і накоплений запас енергії, вплив акцентуації і періоду пульсацій Моделі Світу, формує характерні конфліктні риси творчої особистості. Тут ми відзначимо лише деякі з них: непоступливість, внутрішню неузгодженість, певну егоїстичність і схильність до сумнівів.

Непоступливість, властива обдарованим людям, пов'язана з їх прагненням затвердити нове, вирвавшись за межі сталого і загальноприйнятого. Цілком

природно, що таке намагання викликає запеклий громадський спротив. Виникає конфлікт з колегами. Бунтарі не знаходять розуміння і викликають роздратування навіть у близьких їм людей. Внаслідок своєї принциповості і небажання йти на компроміс (як вважають оточуючі, через свою впертість, гідної кращого застосування), вони стають мішенню і дають привід для «полювання на відьом», коли будь-який їх вчинок, що йде врозріз з інтересами інших, сприймається як агресія. Тут має місце глибоке нерозуміння того, що самореалізація в творчості вимагає вміння наполегливо відстоювати свою позицію. Така розміщення сил викликає відповідну агресію, оскільки творча особистість повинна бути здатна набратися духу і сказати: «Але ж все зовсім не так, як вважали досі».

Внутрішня непоступливість часто трактується оточуючими не тільки як впертість, але і як егоїзм. В принципі самоактуалізація не може бути повністю безкорисливою. Автор, закоханий в свою ідею, яка здається йому логічною і витонченою, весь час намагається її відстоювати. При цьому з групи достатньо неоднозначних фактів і аргументів він прагне зробити вибір на свою користь, тобто на користь своєї ідеї.

Існує думка, що у творчих людей поганий характер. У цьому є частка правди. За відсутності необхідних ресурсів, коли не вистачає сил довести рішення задачі до кінця, нерідко, не віддаючи собі звіт в тому, що робить, намагаючись привести себе в потрібний збуджений стан, людина може сама провокувати конфлікт і з нього черпати енергію. Це викликає роздратування оточуючих, які бачать, що для досягнення поставленої мети людина спеціально «наривається на неприємності». Тоді вона будь-яку ситуацію оцінює як негативну, а потім із задоволенням на всі лади «переживує» наслідки, збуджуючи себе і виправдовуючи свої дії.

Наприклад, так робив Резерфорд. Коли у нього виникали явні протиріччя між результатами експериментів і існуючими теоріями, він йшов на явну конфронтацію з колегами, публічно оцінюючи свої результати позитивно, оскільки був упевнений, що саме ці протиріччя між теоретичними

положеннями і практикою допоможуть йому досягти подальшого прогресу в науці.

Внутрішня неузгодженість і якась двоїстість характеру в принципі властиві будь-якій творчій людині. На думку К. Юнга [16], на початку творчого процесу людина і повинна бути неврівноваженою, а при вказуванні їй на її непослідовність – навіть «вибухові». Така вибуховість пов'язана з тим, що, приймаючи якесь рішення, вона переживає жаль по відкинутому. Подібна подвійність допомагає їй просуватись до відкриття. І чим складніше наукова проблема, чим вище інтелектуальний і творчий потенціал зайнятої нею людини, тим менш передбачувані її вчинки. А оточуючими така непередбачуваність дій сприймається як поведінка, спрямована проти соціальних норм.

Людина творча часто просякнута пекучим соком сумнівів. Їй властиві терзання і коливання з будь-якого приводу. У натур, більше схильних до рефлексії, ніж до дії (флегматиків і меланхоліків), смак до повноти і гармонійності рішення розвиває нерішучість. Вимогливість до самого себе в цьому випадку не стільки допомагає їм розкрити свої можливості, скільки їх обмежує. Проте нерідко люди і інших темпераментів спеціально виховують в собі потребу до постійного критичного переосмислення непорушних істин. Як неодноразово наголошував Ж. Ренар: «Завжди залишатися незадоволеним – в цьому суть творчості». Наприклад, Г. Козінцев, радянський кінорежисер та педагог, писав, що закінчує всі свої постановки з відчуттям нестерпного болю від того, що «не так», «не те», з відчуттям тужливого незадоволення.

У чому проявляється творчість? У всьому! Можливість прояву творчості існує всюди. Наприклад, якщо ще століття тому людина могла тільки пасивно слухати музику на концерті, то з появою перших грамофонів вона отримала можливість сама формувати репертуар концерту для себе, потім – управляти гучністю, потім - тембром і відтінками звучання. З появою «караоке» людина отримала можливість брати участь у виконанні. Ще більші можливості дають музичні синтезатори, які стають все більш доступними для непрофесіоналів.

Питання «Як воно проявляється?» ми розділимо на частини. Спочатку

обговоримо міру прояву. Для нас це принципово, оскільки стосовно творчості рідко вживають слова «більш» чи «менш». У повсякденній свідомості творчі прояви рідко бувають відносними, вони завжди абсолютні: людина або творча, чи ні, третього не дано. Таке заперечення різної міри прояву творчості призводить до хибного враження неможливості зміни і розвитку наявних когнітивних здібностей. Хоча така позиція пов'язана з істотними особливостями творчого процесу, вона перешкоджає впровадженню методик розвитку творчого потенціалу особистості. Саме нездатність усвідомлення подробиць процесу призводить до уявлення про нього як про некерований, несподіваний і непередбачуваний. Ми маємо іншу точку зору, виходячи з того, що рівень творчих можливостей можна не тільки вимірювати, але і розвивати. Відповідно має сенс застосування різних технологій, які сприяють поглибленню цих здібностей.

Тепер звернемося до відповіді на питання, «де» проявляється творчість. Полігон для розвитку творчих здібностей зменшується дедалі більшим витісненням з системи праці інтелектуальних операцій. Прогрес веде до того, що техніка поступово бере на себе все більше функцій, які раніше виконувала людина. Наслідком цього є формалізація процесів і спрощення алгоритмів, що виключають для виконавця необхідність творчого підходу. Одночасно з трансляванням певних функцій техніці відбувається передача їх людиною – універсалом високої кваліфікації групі технічних виконавців. Потреба в творцях звужується. Однак творчість не обмежується розробкою оригінального продукту. До творчості відноситься і вміння подивитись на світ під іншим кутом зору, тобто особливий тип сприйняття. І вчений, який створює новий продукт у вигляді оригінальної гіпотези, поєднуючи в одне ціле факти, що суперечать один одному і хлопчик, який сказав, що «король голий», сприймають світ творчо.

На тлі звуження поля докладання творчих здібностей поволі, але всюди виявляється тяга до інших форм творчої діяльності. В ім'я чого? Така діяльність дозволяє задовольняти глибинні потреби особистості. Нескінченний

опис творцями відчуттів, які супроводжували відкриття, говорять про те, що вони пов'язані з емоційними і навіть енергетичними переживаннями, з найпотужнішими спалахами або осяяннями. При цьому творці зазвичай йдуть до своїх досягнень довгі роки, накопичуючи інформацію в певній галузі знань, підтримувані цілеспрямованим інтересом, що направляє їх просування до жаданої мети. Прихильники інших, патологічних чи соціально неприйнятних шляхів самоактуалізації не здатні до настільки тривалих зусиль. Однак при сучасному рівні розвитку технології навчання творчості швидкість отримання результатів може бути істотно збільшена, а емоційний супровід досягнення – істотно посилений. Тому і зростає ймовірність замінити патологічні шляхи задоволення самоактуалізації – творчістю.

Чому краще знайти самовираження у творчості, ніж в інших формах? Більшість вважає, що головною перевагою творчості є відсутність формування залежності. Це не вірно. Все, що приносить людині емоційне задоволення, веде до залежності – і любов до Бога, і любов до людини, і секс, і наркотики, і влада. Тут важливіші інші відмінності. По-перше, творчість – соціально прийнятний і підтримуваний спосіб самоактуалізації. По-друге, воно може дати тривале, практично не обмежене у часі задоволення, що не супроводжується самознищенням. Важливо підкреслити: тяга до творчості визначається не тільки можливістю отримання нових відчуттів, але і досить тривалим підтриманням себе в цьому стані – плато. На відміну від цього способи досягнення цих станів, пов'язані з наркотичним екстазом, сексом і т.п., забезпечують тільки короточасне, пікове досягнення бажаних станів – пунктир. Якщо ж виникає непереборне прагнення утримувати себе в одному з цих станів, це призводить до виникнення не тільки психологічної, але і фізіологічної залежності.

Історичний досвід показує, що творчість успішно протистоїть іншим способам отримання задоволень. Однак проникнення цього факту в свідомість гальмується впливом систем масової інформації. Занадто часто на екранах ми бачимо, що творчому процесу супроводжують куріння, алкоголь і наркотики.

Це не дивно, оскільки для художніх творів потрібен яскравий образ і ряд якихось видимих дій. Тому і відбувається зміщення акцентів – щось другорядне, супутнє виходить на перший план. При цьому насправді більшість винахідників відзначають, що в періоди продуктивної творчої активності споживання цих речовин у них різко знижувався. Якщо допустити, що творчість конкурентноспроможна, то чому так багато людей шукають інших шляхів самореалізації?

Однією з головних причин внутрішньої напруженості виступає переживання самотності, і видається, що творчість не може її подолати. Однак згадаємо, що, з однієї сторони, людина важко переживає почуття самотності, оскільки воно підтримує її в стані тривожності, але з іншого - повне злиття з іншим може заважати становленню індивідуальності. Виникають суперечливі тенденції: бути з усіма і не відчувати самотності і тривоги або переживати роз'єднаність з людьми, але зате самоактуалізуватись і стати індивідуальністю. Уже Фромм [13] зазначав, що людство виробило кілька способів вирішити це протиріччя.

Перший – перехід в органістичний стан, що досягається за допомогою сексу або наркотику. У цьому стані людина відчуває повне злиття з іншою людиною або навіть з усіма - повне розчинення в зовнішньому світі. Це злиття на короткий час позбавляє людину від тривоги, але не знімає проблему (все прекрасно, але на мить!).

Другий – максимальне пристосування до групи, яка потребує від людини граничного конформізму. Для повного злиття з групою необхідно поступитися своєю особистою гідністю і в значній мірі втратити своє Я. Ці поступки приносять спокійне, надійне становище і розуміння оточуючих, але без злетів. Такий шлях дає враження менш яскраві, але більш стабільні, ніж стану трансу («все міцно, але немає захоплення!»).

Третій – любов. Це найповніший спосіб подолання самотності. Духовно і фізично зливаючись з коханою людиною, той, хто любить об'єднує себе з нею і робить істотний крок до об'єднання з усім світом. При цьому вдається зберегти

власну цілісність і індивідуальність. Однак не всі в рівній мірі здатні до руху цим шляхом, тому що для нього потрібна розвинена емоційна сфера особистості і здатність до самовіддачі, а це дано не кожному.

Четвертий спосіб, який ми і будемо детально розглядати надалі, - занурення в творчу діяльність. Зливаючись з предметом своєї творчості, людина об'єднує себе зі світом. При цьому немає втрати ні зовнішнього світу, ні свого Я. Для нас важливо підкреслити, що цей шлях проходить через формування і задоволення вищих потреб.

Як відомо, провідними компонентами Моделі Світу являються мотиви, або цінності. Вони мають не тільки силу, але і спрямованість. Кожен мотив спонукає виникнення активності, спрямованої на задоволення певної потреби, тобто цілеспрямовану поведінку. Особистість характеризується не просто сукупністю мотивів, але їх ієрархічної організацією – системою, в яку вони об'єднані. Для відчуття повноти життя людині потрібно не стільки задоволення вже наявних у неї потреб, скільки поява нових – все більш високих. Саме потреби спонукають людину діяти, створюючи певну напругу, але сенс дії надає мотив. В цьому аспекті потреби представляють собою щось ситуативне, мінливе, цінності ж більш стабільні і менш залежні від ситуації. Крім того, вектор їх впливу на особистість протилежний. Якщо потреби штовхають людину до чогось, то цінності – притягують.

Саме цінності і їх ієрархія формують світогляд особистості як інтегральну самосвідомість.

Що ж являють собою ці вищі цінності, одна з яких знаходиться на вершині ієрархії цінностей конкретної людини? Г. Олпорт [6] виділив 6 основних груп.

Теоретичні. Людина, що надає особливого значення цим цінностям, зацікавлена у встановленні істини в обраній нею галузі науки і техніки. Її характеризує раціональний і критичний підхід до життя. Вона надзвичайно інтелектуальна і частіше обирає для себе діяльність в області фундаментальної науки і філософії.

Економічні. Людина, що направляє економічними цінностями, обирає таке поле діяльності, яке пов'язане з користю або вигодою. Її характеризує виняткова практичність. Знання, що не знаходять застосування, вона вважає даремними. Проте її досягнення в обраній галузі, де вона виявляє інтерес і творчі здібності, нерідко відкривали дорогу до блискучих досягнень у науці і техніці.

Естетичні. Люди, що піднесли на вершину ієрархії своїх цінностей естетичні, найбільше цінують форму і гармонію. Вони трактують життя як хід подій, при якому кожна окрема людина насолоджується життям заради самої себе. Серед представників цього типу багато поетів, музикантів, художників і творців художнього складу.

Соціальні. Вищими пріоритетами для осіб, які обрали соціальні цінності, є любов і повага з боку оточуючих людей. Вони вважають любов єдиною прийнятною формою людських взаємин і направляють свої творчі зусилля на відповідне перетворення суспільства. Ця установка є альтруїстичної і буває тісно пов'язана з релігійними цінностями. Часто такі люди розглядають теоретичні, економічні та естетичні підходи до життя як холодні і негуманні.

Політичні. Домінуючим інтересом цього типу людей є влада. Лідери в будь-якій області зазвичай вище за все цінують владу і вплив. Їх творчі можливості направляються на набуття особистої влади, впливу, слави і популярності. І хоча на шляху до цих цілей вони можуть проявити творчий підхід до досягнення суспільно значущих результатів, в цілому ця дорога веде до деградації особистості.

Релігійні. Представники прихильників цього класу цінностей прагнуть до розуміння світу як єдиного цілого. Для них релігія є засобом побудови особливої Моделі Світу, що дозволяє знайти відповіді не на питання «Як?» і «Що?», а «Навіщо?» і «З якою метою?». Така позиція виховує в них здатність розуміти і приймати будь-які форми прояву оточуючого середовища, прагнучи до розуміння вищого сенсу світобудови.

Міра впливу мети на поведінку суб'єктивно виступає зазвичай як

усвідомлення дії. Однак не всі цілі в рівній мірі можуть бути осмислені, оскільки вищі, духовні цінності з натяжкою можуть бути представлені у вигляді ієрархії, їх складно впорядкувати, надавши їм різне особисте значення. В цьому плані свідомість життя позитивно пов'язана з глибинними релігійними переконаннями, тобто з цінностями, які виходять за межі власного Я і не вимагають співвідношення з іншими.

З наведеного опису видно, що тільки одна група цінностей знаменує інтерес до творчості як пошуку істини в усіх сферах людського життя. Разом з тим всі перераховані вищі потреби приводять людину до постановки цілей, які настільки особистісно значимі, що змушують забути про будь-які інші, пожертвувати багатьма конкретними цілями. Вищі потреби невичерпні, оскільки не вичерпує себе бажання нескінченного. Перманентна потреба в добрі, невгамовне бажання пошуку істини, ненаситний голод до краси, до бескінечно високого.

В даний час теорії мотивації поділяють на два типи – теорії тяги і теорії поштовху. Якщо теорія поштовху заснована на ідеї необхідності зовнішніх «стимулів», до яких відносять тиск обставин, наявність проблемних ситуацій і конкуренцію, то теорія тяги - на понятті «потреб», які передбачають обов'язкову наявність внутрішніх мотивів поведінки особистості. Кожна людина діє під впливом і зовнішніх і внутрішніх мотивів, але результати їх впливу залежать від індивідуальних особливостей. Ще К. Юнг [16] зауважив, що долі одного типу людей, екстравертного, обумовлюються переважно зовнішніми об'єктами їхніх інтересів, в той час як долі людей іншого, інтровертного, типу визначаються насамперед об'єктами їх внутрішнього життя.

Зовнішні мотиви опосередковані культурою суспільства. Єдина культура багато в чому обумовлює сукупність символів, що в ній використовуються, до деякої міри однаково сприйнятими усіма членами даного суспільства. За допомогою цих символів організовується узагальнена Модель Світу, і ті, хто опановує ці символи, мають спільні погляди на світ, що і є основою для

узгоджених спільних дій. (Очевидно, що для сучасної людини сприйняття життя не може бути таким же, як воно було для Аристотеля, Канта і Достоевського. Наприклад, був час, коли усвідомлення індивідуальності ще не було. На думку Ф. Енгельса, «людина Шекспіра» відрізняється від людини античного мистецтва тим, що у Шекспіра вона вже не тільки тип, а й конкретна людина.) При узгодженому розумінні дійсності у людей більш конформних, що знаходяться під переважним впливом зовнішніх мотивів, навіть творчі цілі формуються під тиском інтересів суспільства. Вони виникають в полі найбільш значущих на даний момент символів, відповідних актуальним потребам і загальним умовам життя людей.

Зовнішні мотиви можуть стати внутрішніми. Це відбувається тоді, коли, крім задоволення від отриманого заохочення (зовнішнього мотиву), виникає задоволення від самого факту творчої діяльності (внутрішній мотив). Дослідження показали, що на самому початку будь-яке навчання обумовлено певним зовнішнім заохоченням (підкріпленням). Однак якщо такий стан затягується, справжня допитливість розвинути не може. У цьому випадку відповідна діяльність без підкріплення згасає сама собою, тому що споживча тенденція переважає над творчою. Таке згасання мотивів досить часто спостерігається у людей, яким в дитинстві платили за успіхи в навчанні та прибирання своєї кімнати. Плідність виховання і навчання значною мірою обумовлена ефективністю переходу зовнішніх мотивів у внутрішні. Така трансформація зобов'язана своєю появою механізмом, який отримав назву «зсув мотиву на мету».

Цей зсув можна ілюструвати ситуацією, коли молода людина вирушає в море, щоб накопити грошей на придбання будинку. Однак поступово море витісняє мрію про будинок, воно стає йому абсолютно необхідним, тому що тільки в морі вона відчуває себе щасливою.

Подібний зсув визначає формування нового мотиву діяльності, а, отже, і нові потреби. Таке перетворення досягається в процесі виховання, коли роль зовнішнього заохочення поступово заміщається внутрішнім задоволенням від

здатності впоратися з завданням. Якщо подібного перетворення не відбулося, то виникає ситуація, коли зовнішнє підкріплення вже вичерпалося, а внутрішнє ще не сформувалось. Тоді людина починає скаржитися, що їй не вистачає сили волі, щоб змусити себе чим-небудь займатися. Однак насправді їй не вистачає зовсім іншого - у неї не виник інтерес до самої справи.

Велику роль в переході від зовнішньої мотивації до внутрішньої грає зміцнення усвідомленої установки на рішення. Наприклад, в буддійських історіях підкреслюється, що учень повинен перебувати в особливому стані – стані готовності сприймати знання. В іншому випадку він не здатний сприйняти все багатство вчення. Подібна установка може бути посилена паузою – якщо отримання якоїсь інформації змушують її довго чекати, то формується більш глибоке ставлення до предмету. Зміна ставлення до чогось – від сприйняття його як нав'язаного ззовні до сприйняття його як необхідного особисто – знаменує початок виникнення і поступового поглиблення механізму домінанти.

Головна риса механізму домінанти - поява нового типу координації подій у часі. Цей новий тип зв'язку обумовлений виникненням ансамблю, що складається з чільного збудженого фокуса і пригноблених областей. Така організація дозволяє домінанту виступати як універсальному механізму усунення зайвих ступенів свободи, що формує вектор поведінки. Механізм домінанти лежить в основі високої і стійкої працездатності і творчої функції мозку, оскільки забезпечує перехід системи в нову енергетичну і інформаційну рівновагу. Установка має примусовий вплив на працездатність, оскільки сама постановка якоїсь задачі вже передбачає готовність вирішувати саме її і достатню переконаність в її значущості та можливості розв'язання. Однак якщо загальна установка підкріплюється протягом усього шляху пошуку результату, то інтелектуальні зусилля людини швидко згасають. Для успішного завершення справи установка повинна бути стійкою, а стійкість – визначатися ієрархією мотивів особистості. Чим вище до вершини ієрархії мотивів знаходиться мотив вирішення цього завдання – тим стійкіше установка [1].

На вищих рівнях цієї ієрархії мотиви пов'язані з усвідомленням цілей життя особистості і засобів, необхідних для їх досягнення. Коли з усієї ієрархії установок актуально представлена лише провідна тенденція, психіка найбільш стійка. Отже, коли виникають сумніви в стійкості установки, треба постаратися відповісти на питання: «Чим керується людина в цій справі? Направляються її дії особистими мотивами або вона орієнтується на мотиви великих часових перспективи, можливо, до кінця життя?». Вищий рівень дає замовлення нижчим (їх кілька, і вони в певному сенсі взаємозамінні), які змінюються під його впливом, забезпечуючи стійкість.

Стійкість установки схильна до впливу зовнішніх і внутрішніх факторів. Серед зовнішніх основний вплив здійснює невіра оточуючих в здатність конкретної людини вирішити поставлене завдання і передчуття їх негативного відношення до її зусиль. Знижують стійкість установки і особистісні сумніви в можливості розв'язання проблеми в розумні терміни на фоні реального рівня розвитку знань. Звідси стає зрозумілою необхідність захищати творчу особистість від всього, що підриває в ній впевненість в собі, позбавляє сил.

Особистісні ціннісні шкали підсвідомих і усвідомлюваних мотивів розділені і можуть перебувати в суперечності один до одного, породжуючи внутрішній конфлікт. Такий конфлікт – наслідок домінування в різних півкулях головного мозку мотивів різної спрямованості. Наприклад, людина може свідомо прагнути до соціально заохочувальної мети і щиро проголошувати гідний мотив своїх вчинків, а діяти у відповідності з мотивами іншої спрямованості, домінуючими на підсвідомому рівні. Коли в структурі особистості верх бере усвідомлена частина (домінує ліва півкуля), то людина потрапляє під жорсткий контроль соціальних табу і мотиви її діяльності стають більшою мірою зовнішніми. Якщо ж домінує права півкуля, вона частіше слідує несвідомим потягам і керується внутрішніми мотивами [1]. Цю відмінність мотивації у науковців відзначав ще А. Ейнштейн. Якось, відповідаючи на анкету, він зазначив, що в науці працюють люди принаймні трьох категорій:

– Перша – це ті, хто наділений винятковими інтелектуальними здібностями. Вони займаються наукою з таким же захопленням і пафосом, як спортсмени. Наука для них - особливого роду захоплююча інтелектуальна гра (цих веде азарт), що приносить успіх, який вимірюється як в спорті. Це дуже хороша категорія працівників.

– Друга – теж інтелектуально обдаровані. Вони займаються наукою так, як могли б займатися будь-якою іншою справою, що приносить гроші на прожиття. Наука їх цікавить насамперед як спосіб матеріального забезпечення (цих веде меркантильність). Такі теж не можуть бути вигнані з храму науки, вони в ньому необхідні і складають більшість.

– Третя категорія – це ті, для яких наука є виходом «з тягомотини» повсякденному житті з її повторюваністю і порожнечою прагнень, коли одне відчуття змінюється іншим. Якщо людину охопило відчуття, що все це безглуздо, і вона шукає чогось іншого це і є представник третьої категорії вчених, теж необхідних науці. Цих людей веде пізнавальний інтерес. (Себе Ейнштейн відносив до цієї категорії.)

Керуючись в житті переважно внутрішніми мотивами, людина не стільки знає, що вона вільна, скільки відчуває свободу, так як вчиняє відповідно до принципу задоволення. На підсвідомому рівні вона відчуває себе хазяїном самої себе, свого оточення і своєї справи. Головним уроком, який В. Франкл виніс з концтаборів Освенцима і Дахау, полягав у тому, що найбільші шанси вижити в нелюдських умовах мали ті, хто керувався внутрішніми мотивами, спрямованими в майбутнє. Так майбутнє керує сьогоденням людини. Дійсно, коли до творчості людини посувають внутрішні мотиви, то зростає ймовірність, що вона буде плідною, її ідея народиться в строк, здоровою, і, потребує реалізації, в подальшому буде спонукати емоції і підтримувати зусилля.

Як здогадатися, що діяльність цієї людини швидше за все спрямовується внутрішніми мотивами? Часто вона виглядає відсутньою, відстороненою. Людині, для якої головний світ – світ її роботи, якась відстороненість дає можливість розслабитися. Якщо постійно перебувати всередині свого завдання,

то в зв'язку з перенапругою слабшає здатність до судження. Дистанціювання допомагає відійти від завдання на таку дистанцію, яка дозволяє побачити проблему в цілому [1]. В цей період спілкування з творцем може ставати скрутним, оскільки оточуючим не ясні причини зміни його поведінки і відносин. Вони не розуміють, що творча особистість, створивши оптимальну дистанцію з завданням і оточенням, полегшує собі досягнення кордону звичайного і зрозумілого і досягає зниження рівня мотивації до помірною. Коли намітки рішення є, але представляються неправдоподібними, для здійснення роботи за відповідною перебудові Моделі Світу потрібні не тільки сили, але і деяка душевне рівновага.

Серед внутрішніх факторів треба відзначити і сумніви творчої особистості в значущості обраного завдання і доступності його рішення на рівні індивідуальних знань. Такі коливання вимотують, оскільки і без сумнівів творцеві доводиться важко. Адже значно легше і приємніше покладатися на те, що схвалюється і цінується друзями, родиною, вчителями і священнослужителями. Тому часом свобода самовираження в творчості виступає не тільки як благословення, але і як прокляття [6]. Під зовнішнім і внутрішнім тиском людина може втратити мужність, необхідну для подолання старих шаблонів і пошуку нових шляхів.

Рівень сили внутрішньої мотивації залежить від етапу рішення завдання. Для успішного завершення творчого процесу корисна помірною мотивація. Занадто слабка мотивація веде до безцільного блукання в полі рішень, а надто сильна пригнічує спонтанність висунутих способів вирішення. При надлишковій мотивації в боротьбі між рішучістю йти своїм шляхом і страхом остракізму нерідко верх бере страх, особливо якщо тривога набуває крайніх форм внаслідок нетривіального результату. Тому потреба завершення творчого процесу найефективніше реалізується в досить безпечних умовах.

Як внутрішні, так і зовнішні мотиви ефективніше направляють діяльність на тлі підвищеної самооцінки. Занижена самооцінка знесилює, а завищена може виступати важливим фактором мобілізації творчого потенціалу і реалізації

прихованих можливостей людини. Тому виправдані зусилля, спрямовані на підвищення самоповаги, значущості завдання, що вирішується і впевненості в успіху. Успішність діяльності залежить від уявлення про свої можливості не в меншій мірі, ніж від самих здібностей.

Яскравим прикладом негативної ролі заниженою самооцінки може служити історія Еренфеста.

Зі спогадів його сучасників зрозуміло, що цей талановитий фізик відрізнявся гострим критичним розумом. Тому багато вчених запрошували Еренфеста обговорити свої теорії і експерименти, і його творчий внесок в їх роботу був вельми істотним. Разом з тим, як відмічав Ейнштейн, трагедією Еренфеста були значна недооцінка власних ідей і переважання критичного мислення над конструктивним. Ці особливості позбавляли його мужності до кінця розробити якусь зі своїх гіпотез, він ніколи не був досить впевнений в їх правоті і відкидав їх. Таким чином, занижена самооцінка не підтримувала в ньому стійкої установки на доопрацювання своїх ідей, і вони розвивалися іншими. У важкий період свого життя він вважав себе абсолютно творчо недієспроможним і покінчив життя самогубством.

Зрозуміло, як важливо для творчої особистості навчитися підтримувати почуття власної гідності, придушувати в собі критичне начало, принаймні до тих пір, поки ідея не дозріє настільки, що її можна буде висловити в ескізі або в декількох словах, що вказують, в якому напрямку слід рухатися. В іншому випадку тимчасові невдачі в процесі вирішення завдання можуть породити зневіру в свої сили, в існування рішення, що, в свою чергу, знижує самооцінку, руйнує установку і тим самим знижує ймовірність досягнення результату. Тоді наростає внутрішня криза. На довершення до цього оточуючі люди можуть підлити масла в вогонь, витлумачити невдачі як дефіцит таланту або наслідок некоректності постановки завдання – «не та людина і не те завдання». Для підвищення імунітету до згаданих труднощів треба мати на увазі, що з точки зору сучасників великий винахід завжди передчасний, а тому розглядається як дурість і недоладність. Ще Ф. М. Достоевський писав, що винахідники і генії

майже завжди на початку своєї діяльності (а дуже часто і в кінці) вважалися в суспільстві не більше ніж дурнями. Тому ніякий аргумент, навіть коректний науковий доказ, не слід розглядати як смертний вирок нової ідеї. Інакше можна втратити своє головне відкриття. Ілюструємо це положення кількома відомими прикладами.

Так, в 1903 р професор Ньюком строго, із застосуванням математики, довів неможливість польоту людини на апараті, що важчий за повітря. У тому ж році полетів літак братів Райт.

Уявлення, що електрон (частка) проходить одночасно через дві щілини (подібно хвилі), здавалося фізикам шокуючим: цього не може бути! Однак вони повинні були це сприйняти, відмовившись від старої картини світу в цій її частині.

Англійський хімік Прайт наполегливо ігнорував велике число експериментальних результатів, що суперечать його ідеї – вираженості всіх атомних ваг елементів цілими числами. Згодом його ідея повністю підтвердилася, а затримка з доказами була пов'язана з недостатнім рівнем техніки хімічних досліджень.

Уже в наш час доктора Г. А. Єлізарова звинувачували в шарлатанстві: як можна подовжити кінцівки на десятки сантиметрів?! Головний аргумент його опонентів звучав так: «Цього не може бути, тому що цього не може бути ніколи». А тепер цьому вже ніхто не дивується.

Якщо виявляються протиріччя з загальноприйнятими нормами, то це не означає, що треба падати духом, вважаючи спрямованість своїх зусиль свідомо неправильними. Багато вчених відзначали, що на початкових етапах розвитку теорії всі її основні положення здаються парадоксальними, суперечать вимогам здорового глузду.

Згадуючи про народження планетарної моделі ядра, Резерфорд відзначав абсурдність її в світлі класичних уявлень. Висуваючи теорію ядерної будови атома, він цілком віддавав собі звіт в тому, що, згідно з класичною теорією, електрони повинні падати на ядро внаслідок втрат енергії на випромінювання.

Аналогічно і Бор, викладаючи свої постулати і допущення про частоту випромінювання електромагнітних хвиль атомом, усвідомлював, що вони знаходяться в явному протиріччі з загальноприйнятим розумінням електродинаміки, але є необхідними при поясненні експериментально встановлених факторів. Тепер ці постулати увійшли в кожен підручник.

Іноді зайва критичність оточуючих пояснюється тим, що результативність дослідника пов'язується в повсякденній свідомості з досягненням ним остаточного результату або побудовою готового зразка. Така оцінка успішності представляється неправомірною. Для глобальної проблеми коректна постановка завдання – вже чудовий результат, оскільки не виключено, що в даний момент неможливо домогтися більшого через те, що в суміжних областях немає ще необхідних відомостей.

Досить часто самооцінка знижується через надто повільне наближення до мети. Подібне самоїдство може бути ослаблене або навіть попереджене, якщо взяти до уваги відносність темпів. Адже, використовуючи знання, здобуті наукою на довгому шляху розвитку і вони представлені в компактній формі, людина в шкільні та студентські роки освоює світ швидкими темпами і до цих темпів звикає. Коли ж вона виходить на передній край знань і стоїть перед незвіданим, вона не може просуватися з такою ж швидкістю, як раніше, коли стояла на плечах своїх попередників. Тепер вона рухається повільно і з великими труднощами, і це природно: адже попереду немає второваної дороги. За цих обставин у осіб, орієнтованих на швидку перемогу і соціальний успіх, рівень інтелектуальної активності може знизитися, оскільки сам зміст творчого процесу поступово втрачає для них інтерес.

Повернемося до чинників, що визначають співвідношення конфлікту особистих мотивів і поля творчості. Для того щоб дії людини були осмисленими і творчо продуктивними, вона в своїх вчинках повинна керуватися метою, здатною її ініціювати. Тільки міра впливу мети на поведінку і виступає як міра свідомості дії. При цьому для досягнення результативності зусиль вплив цієї мети на поведінку повинен бути досить стійким. Така

поведінка не повинна управлятися потребами, а тільки цінностями і бажано вищими. Це пояснюється тим, що потреби представляють собою щось ситуативно-мінливе, а цінності співвідносяться з культурними стандартами і тому більш стабільні і менш залежні від миттєвої ситуації. Крім того, вектор їх впливу на особистість протилежний. Якщо потреби штовхають людину до чогось, то цінності – притягують. Оскільки цінності більш стійкі, ніж потреби, а їх ієрархія стійка в ще більшому ступені, то необхідність екстрено її змінити здатна приводити до кризи особистості.

Коли такої критичної ситуації не виникає, то осмисленість життя визначається наявністю у людини не просто значимої мети, але цілісної системи цілей – світогляду, коли він діє під впливом тієї частини індивідуальної Моделі Світу, яка виражає квінтесенцію світопорядку і суспільно-історичного досвіду, в достатній мірі шляхом вільного вибору, присвоєного особистістю.

Список використаних джерел:

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 2000. 288 с.
2. Гаврилюк В.Ю. Творча активність старшокласників як психолого-педагогічна проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Вип. 8. Кн. 1. К., 2005. С.95-100.
3. Дорофей С.В. Творча активність як мотиваційний компонент у системі підготовки спеціаліста до творчої професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 18. С. 291-302.
4. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. СПб.: Речь, 2000. 350 с.
5. Куликов Л.В. Психология настроения. СПб.: изд-во СПбГУ, 1997. 430 с.
6. Олпорт Г. Особистість в психології. Теорії особистості. К., 2008, 461 с.

7. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
8. Посохова С.Т. Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология оптимизма*. Сер.12. 2009. Вып. 1. Ч.1. С. 5-15.
9. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 193 с.
10. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. М.: Просвещение, 1989. 240 с.
11. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Потребность в поиске и ее смысл *Психология человеческих проблем*. Минск: Харвест, 1998. С. 216-226.
12. Селигман М. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день. М.: Вече, 1997. 432 с.
13. Фромм Е. Мати чи бути? К.: Український письменник, 2010. 222 с.
14. Холоденко В. О Сутність, зміст та структура творчої активності особистості. *Наукові записки НДУ ім.М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 84-88.
15. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога. М. : Торсинг, 2004. 732 с.
16. Юнг К. Г. Аналітична психологія. К., 2004, 352 с.
17. Яковлев В. Философия творчества в диалогах Платона. *Вопросы философии*. 2003. №6. С. 142-154.
18. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 20-27.

**СТАН РОЗВИТКУ КОМПОНЕНТІВ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Перепелюк Т. Д., Гриньова Н. В.

Сьогодення ставить вимоги до переборення щоденної ситуації та вирішення нагальних проблем пов'язаних з розвитком особистості, її творчого потенціалу, професійних якостей, особистісних властивостей тощо. Навчально-професійна, професійна діяльність, самонавчання, самовиховання, саморозвиток передбачає обов'язкове вирішення творчих завдань, прийняття креативних рішень, створення умов для активізації творчого процесу особистості.

Одне із стратегічних завдань реформування освіти – створення умов для формування творчої особистості як школяра/студента, так і вчителя/викладача, реалізації та самореалізації власних можливостей в освітньому процесі. Дане завдання покликане сприяти динаміці сучасного суспільно-політичного життя країни, її економічного розвитку, інформатизації суспільства тощо. Необхідність змін у підходах до підготовки майбутніх учителів (психологів, соціальних педагогів та соціальних робітників) визначено у низці нормативно-правових документів: в законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (зі змінами 2017 р.), «Про Національну програму інформатизації»; указах Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти», «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України», «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»; Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції «Нова українська школа», в яких передбачено оновлення

структури, змісту, організації та вдосконалення підготовки майбутніх учителів та підвищення вимог до володіння та використання в освітньому процесі сучасних інформаційних технологій та можливостей мережі Інтернет.

Динамічність реформування освітянської системи визначають необхідність удосконалення теоретико-методологічної, методичної, технологічної баз, що відображатиме дані надбання в теорії та практиці професійної освіти. Зорієнтованість освітнього процесу на становлення творчої особистості обумовлює зміни в сучасній психолого-педагогічній діяльності, що детермінується рівнем готовності вчителя/викладача до розвитку творчого мислення учня/студента, який відбувається в умовах освітнього середовища навчального закладу.

Окресленій проблемі приділяється належна увага, про що свідчить проведений аналіз наукової літератури. Так, філософський аспект визначеної проблеми відображено в працях В. Белікова, М. Бердяєва, І. Канта, В. Кременя, І. Франка та ін. Її психологічний аспект досліджували Г. Балл, Ю. Батюшков, Р. Вудвортс, Дж. Гілфорд, А. Грецов, Є. Жаріков, І. Кон, Г. Костюк, Є. Крушельницький, О. Леонтьєв, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Моляко, А. Петровський, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, А. Сімановський, О. Спіркін та ін.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя в системі безперервної педагогічної освіти стала предметом дослідження таких провідних науковців, як А. Алексюк, С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, В. Сипченко, В. Сластьонін, І. Табачек та ін. Питання підготовки педагогів до використання в професійній діяльності сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також особливості їх використання у навчально-виховному процесі висвітлено у роботах М. Абдуразакова, І. Баландіної, В. Бикова, Р. Гуревича, М. Лапчика, А. Олійника, Є. Полат, Л. Третьякової, О. Усатої та ін. Проблемами розвивального навчання та концепцією підготовки майбутнього вчителя до розвивального навчання займалися Д. Богоявленська, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Семенець, А. Семенова, І. Якиманська та ін.

Зміст навчального предмету інформатики та проблеми підготовки вчителів інформатики розглядали Т. Вакалюк, А. Єршов, М. Жалдак, С. Жуковський, В. Лаптев, Н. Морзе, С. Овчаров, Ю. Рамський, Я. Сікора, О. Спирін, Ю. Триус, М. Швецький та ін. Систему підготовки вчителів до творчої діяльності та розвитку творчого мислення в учнів досліджували В. Андреев, О. Антонова, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Є. Володіна, В. Кан-Калик, М. Коджешау, Н. Маліннікова, М. Нікандров, Н. Посталюк, В. Рахманін, Н. Романенко, С. Сисоєва, О. Ситнікова та ін. Проте питання, пов'язані зі здійсненням підготовки майбутніх учителів інформатики до розвитку творчого мислення старшокласників у позанавчальній діяльності, не були предметом окремих наукових досліджень [54].

Наукові дослідження у галузі професійної підготовки акцентують увагу на змісті, формах та методах, структурі даної підготовки, результатом якої є сукупність знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти майбутній фахівець (О. Заславська (2008), В. Журавльов (1990), С. Кісельгоф, Р. Кондрашова (2007), Г. Костюк (1989), Н. Кузьміна (1985)). У дослідженнях Ф. Гоноболіна, В. Кан-Калика (1982), Р. Кондрашової (2006), В. Моляко (2007) В. Сластьоніна (1995), М. Д'яченко та Л. Кандибович (1993), С. Присяжнюк (2006) та ін. об'єктом є процес формування професійних якостей учителя, шляхи становлення його педагогічних здібностей та майстерності, а результатом – сукупність професійних особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічної діяльності та творчого підходу до виконання майбутніх професійних обов'язків.

В умовах надшвидкого темпу розвитку сучасного суспільства загалом та особистості зокрема, особливо актуальними проблемами є: вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б. Ананьєв, В. Андреев, Ф. Баррон, М. Бердяєв, В. Біблер, О. Богданова, Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, Г. Журавльов, В. Загвязинський, Є. Ільїн, І. Кант, І. Лернер, О. Лук, А. Маркова, О. Матюшкіна, В. Моляко, М. Нікадров, Я. Пономарьова, Ф. Ратнер, Дж. Рензуллі, В. Рибалка,

Л. Рувинський, Р. Стернберг, П. Торренс, О. Яковлева та ін.); специфіка форм і методів розвитку творчої особистості у навчально-виховному процесі (Ш. Амонашвілі, М. Богданович, І. Волков, Л. Дашевська, Н. Істоміна, Л. Кочина, С. Логачевська, З. Слепкань, В. Сухомлинський); формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки (В. Воеводін, О. Олексюк, М. Ткач та ін.).

Філософські та методологічні проблеми творчості розглядалися в роботах Г. Гегеля, Н. Бердяєва, Б. Гершунського, А. Спіркіна, І. Франка та ін.; творчість як вища форма людської активності розкрита в дослідженнях К. Абульханової-Славської; творчість як отримання нового результату аналізувалася психологами Д. Богоявленською, Л. Виготським, П. Гальперінім, Я. Пономарьовим, С. Рубінштейном та ін. Варто зазначити, що усі дослідження психологів та педагогів вказують на той факт, що творчу особистість здатен виховати тільки творчий педагог. Тому варто цілеспрямовано формувати такого вчителя, який був би здатен творчо мислити, оскільки вчитель здійснює вагомий вплив на долю своїх учнів.

У ході професійної підготовки майбутніх вчителів, психологів, соціальних педагогів тощо, особлива увага приділяється розвитку творчої особистості, зокрема як майбутнього дослідника. Підготовка такого фахівця є важливою складовою вищої освіти, тому що особистість, яка володіє гнучкістю мислення, вирізняється креативністю рішення, здатна нестандартно вирішувати задачі та зміни, які постійно відбуваються у соціумі, освітньому середовищі, здатна знаходити адекватні форми організації процесу у якому перебуває, оновлює власні знання, уміння, вдосконалює професійні якості та властивості.

Розвиток творчої особистості майбутнього працівника освітнього простору можлива лише при усвідомленні ним власної індивідуальності, розумінні розвитку власного творчого потенціалу в період професійної підготовки. Різноманітні аспекти творчості учня/студента/вчителя/педагога були розглянуті у роботах багатьох учених. Зокрема, загальні та спеціальні особливості творчості розглядали А. Реан (1999), Л. Фрідман (1989); систему

підготовки учителів досліджували С. Архангельський (1980), О. Ситнікова; модель творчого педагогічного процесу та творчої поведінки учителя розглядали В. Кан-Калик (1990), Н. Нікандров (1982), С. Сисоєва (2006); педагогічна творчість як процес оптимізації навчально-виховного процесу досліджували Ю. Бабанський (1983), В. Кан-Калик (1990), М. Поташник (2015), Л. Рувинський (1982); як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога розглядала С. Сисоєва (2006); як інтегральну якість особистості розглядали І. Черезова (2014), О. Вознюк (2013), З. Левчук та Л. Лузіна (1992); як критерій якісного становлення творчої особистості вчителя в період вузівської підготовки досліджувала Н. Кичук (1993, 1999) тощо.

Науково-дослідна робота лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України здійснюється в рамках комплексної проблеми «Інформаційно-психологічна безпека особистості та творчих процесів», програма дослідження якої розроблена на основі результатів попередніх циклів досліджень, зокрема, «Стратегії творчої діяльності школярів»; «Творча діяльність дітей і молоді в сучасних умовах»; «Психологічні особливості творчої діяльності в складних та екстремальних умовах»; «Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості», «Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях», а починаючи з 2012 року – здійснюється робота над темою «Психологічні закономірності творчого сприймання реальності в умовах дефіциту і надлишку актуальної інформації», результати яких знайшли відображення в методичних засобах дослідження та діагностики творчої мисленнєвої діяльності в процесі розв'язування задач, в т.ч. в ускладнених умовах та на різних вікових рівнях, в різних проекціях тренінгової системи КАРУС. Розроблені на її основі конкретні психологічні тренінги є оригінальними і надійними засобами системного підходу до розв'язування актуальних задач в різних сферах творчої діяльності (наукової, педагогічної, технічної, художньої та ін.), при розв'язуванні актуальних проблем різного масштабу.

Лабораторія психології творчості надає консультації спеціалістам з питань діагностики та розвитку творчої діяльності людини на різних вікових рівнях. Моляко В. розроблена психологічна концепція стратегіальної організації процесу творчості, а також авторська тренінгова система КАРУС, засоби реалізації якої стосовно різних сфер творчої діяльності розроблені співробітниками лабораторії.

Ідеї розробленої В. Моляко психологічної теорії творчої конструкторології широкомасштабно реалізуються багатьма дослідниками, що свідчить про функціонування наукової школи: розробляються підходи до вивчення психологічних аспектів різних сфер творчої діяльності: наукової, технічної, літературної, художньо-графічної, педагогічної, морально-етичної, комунікативної та ін. на різних вікових рівнях; діагностичні та розвиваючі методичні засоби, що виявились оригінальними і надійними засобами системного підходу при розв'язуванні актуальних проблем різного масштабу. В. Моляко започаткував цикл досліджень з проблем поетичної творчості, випущено у світ кілька поетичних книг, зокрема поетичні збірки «Криголами», «Домінанта», «Скорая допомога душі», «Контрапункт», «Психея в кімоно» та ін. [82].

Академік В. Моляко (2004) зазначав, що сьогодення створило умови для проведення досліджень саме з психології творчості, тому що розвиток країни, людини, праці тощо вимагають не тільки теоретичних класичних знань, а саме знання про успішне вирішення нових завдань, нових проблем творчого характеру.

Вузловими можна вважати такі проблеми (В. Моляко):

- загальний психологічний, зокрема інтелектуальний, емоційно-цінний і суто творчий потенціал людини, це дослідження вирішення нових завдань, емоційно-вольової стійкості, надійності під час виконання різноманітної діяльності впродовж більшого чи меншого часу, пошуків оригінальних вирішень та ін.;

- творча свідомість та творча поведінка людини (конкретного професіонала зокрема);
- діяльність і поведінка людини в складних, кризових, екстремальних умовах (заразом творча поведінка);
- загальне психологічне, а також інтелектуальне, творче здоров'я людини;
- інформаційна психологічна безпека творчої особистості та творчих процесів;
- можливості стимулювання творчої діяльності без серйозних шкідливих наслідків для здоров'я;
- адаптація людини до нових умов, нової техніки, принципово нових ситуацій (а також ускладнених, кризових, екстремальних та ін.) [16, с. 14].

Внутрішня структура, що формується в людини, в якій інтегруються її загальні здібності, як індивідуальні так і спеціальні – як суб'єкта діяльності, складають її потенціал. Він визначається через готовність до здійснення різних видів діяльності та через можливість досягнення прогнозованих рівнів особистісного розвитку [5]. У дослідженнях Б. Ананьєва, А. Ковальова, В. Крутецького, О. Леонтьєва та ін. показано, що діяльність, яка породжує і організовує потенціал суб'єкта, має багаторівневий характер. Так Б. Ананьєв виділяє 4 рівня:

- 1) цілісної діяльності як системи програм, операцій і засобів виробництва матеріальних і духовних цінностей;
- 2) окремого акту дії, що включає в себе мету, мотиви і способи досягнення;
- 3) макрорухів, на яких за допомогою опредмечення і побудови програм будуються дії;
- 4) мікрорухів, з яких будуються макрорухи [1].

Перші 2 рівня, як стверджує Б. Ананьєв (1968), відповідають розгляду діяльності людини як суб'єкта. Два останніх рівня визначають діяльність людини, перш за все, як індивіда. Потенціали суб'єкта діяльності, що

розглядаються на рівні індивіда, представлені в загальних здібностях людини і виражаються в його сенсорних, перцептивних, мнемічних, логічних, моторних, афективних функціях, які І. Волков називає задатками. [4].

Під здібностями ми розуміємо в даному випадку трактування С. Рубінштейна: «... складне синтетичне утворення, яке включає в себе цілий ряд даних, без яких людина не була б здатна до будь-якої конкретної діяльності, і властивостей, які виробляються певним чином в процесі організованої діяльності» [64].

У більшості наукових концепцій обдарованість і передумови до її розвитку пов'язують з творчими можливостями і здібностями, які визначаються як креативність. Креативність може характеризувати особистість в цілому і її окремі здібності.

Існують різні визначення поняття креативність. Своїм корінням термін «креативність» походить від латинських слів «сгео» – «я творю, створюю, породжую» і «cresco» – «я виростаю, виникаю, здобуваю значення, перетворююся». Ці два однокореневих слова підкреслюють дві основні функції творчості – створення нового і перетворення самої особистості творця.

Поняття «креативність», «креативні здібності» почали входити в лексику радянських дослідників творчості з початку 70-х років після експериментальних робіт Д. Богоявленської [2]. Якщо в роботах зарубіжних дослідників «креативність» використовується в значенні здатності «використовувати дану в задачах інформацію різними способами і в швидкому темпі», то Д. Богоявленська привносить в вказане поняття ще одне значення – ініціативність. Сфера творчості, креативності (творчих здібностей), творчого потенціалу складна для досліджень і викликає безліч суперечок, оскільки емпіричне поле фактів, що відносяться до даної проблеми, дуже широке. До них відносять емоції, пам'ять, волю, здібності і т.д. (П. Анохін, Л. Виготський, М. Добринін, В. Зінченко, Б. Кедрів, В. Крутецкий, А. Матейко, М. Лейтес, К. Платонов, О. Тихомиров, П. Якобсон, М. Ярошевський та ін.).

Відповідно до освітнього процесу, творчість слід визначити як форму

діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як соціального суб'єкта. Тому розвиток творчих здібностей у студентів правильніше розглядати як формування і подальший розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Поняття творчого потенціалу студента можна сформулювати як: готовність студента до реалізації своїх суб'єктивних можливостей, необхідних для створення нових, оригінальних результатів, відповідних соціальним і культурним вимогам певного суспільства. Творчій натурі властивий різнобічний розвиток: емоційний, інтелектуальний, фізичний, моральний, естетичний, духовний і т.п.

Поняття «потенціал» походить від латинського «*potetia*» – сила і означає джерела (можливості, кошти, запаси), які можуть бути використані для вирішення якої-небудь задачі, досягнення конкретної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній галузі [57, с. 299].

У словнику іноземних слів «потенціал» визначається як сукупність наявних засобів, можливостей у будь-якій області [5]. С. Шекшня під потенціалом розуміє «здатність виконувати необхідні функції», що в свою чергу визначається «наявністю необхідних для виконання функцій професійних навичок, достатньої фізичної сили і витривалості, кмітливості, загальної культури» і «бажання працювати або мотивації до праці» [76].

Професор А. Егоршин запропонував таке визначення: «Потенціал – це професійні знання і вміння, виробничий досвід, ділові та моральні якості, психологія особистості, здоров'я і працездатності, рівень загальної культури» [14]. Наступне трактування пропонує І. Марченко: «Потенціал – це професійні знання і вміння плюс особистісні якості працівника» [5]. Трохи відрізняється визначення, дане М. Пучковим: «Потенціал – це знання, навички та професійні здібності» [58]. Резник В., розглядаючи поняття «людський потенціал особистості» (індивіда), відзначає, що він складається з двох складових: трудового потенціалу та творчого потенціалу [60].

Трудовий потенціал характеризує можливості людини здійснювати працю по заданій технології, схемою, коли виконавець роботи не вносить в неї ніяких елементів новизни, творчості. Він природним чином обмежений фізіологічними здібностями людини.

Творчий потенціал характеризує можливості індивіда здійснювати діяльність, спрямовану на створення нових духовних або матеріальних цінностей, а також на поліпшення або створення нових методів виробництва.

Саме творча частина людського потенціала, за численними свідченнями вчених і практиків управління, може служити основним фактором підвищення конкурентоспроможності організації, надання їй властивостей життєздатної системи [5].

В даний час звернення до суб'єктивного підходу у вивченні психіки дозволяє вести продуктивний пошук факторів реалізації творчого потенціалу особистості. Потенціал людини як суб'єкта діяльності, як цілісної, самостійно розвиваючої, самодіяльної особистості, що розглядаються на особистісному рівні, виражаються в її здібностях і таланті, який як і вищий прояв обдарованості людини, являє собою сплав спеціальних здібностей.

На підставі проведеного теоретичного дослідження розглянемо структуру творчого потенціалу особистості:

1. Інтелектуальний компонент (інтелектуально-логічний; інтелектуально-евристичний; текучий інтелект).
2. Креативний компонент (синектичні, аналітичні, практично-контекстуальні здатності).
3. Мотиваційний компонент (допитливість, захопленість, прагнення бути першим, в тому числі в творчості, стійка потреба в знаннях, прагнення до визнання особистих успіхів оточуючими).
4. Комунікативний компонент (здатність до співпраці, вміння організувати колективну діяльність, здатність сприймати чужу думку, переконувати і вирішувати конфлікти).
5. Світоглядний компонент (переконаність у правоті, здатність

відстоювати свою позицію, усвідомлення цінностей і дотримання їх, внутрішня зрілість).

6. Особистісний компонент (наполегливість, чесність, прямота, відвертість, безпосередність, рішучість, сміливість, мужність, незалежність, здатність до самооцінки, працьовитість і ін.) [5].

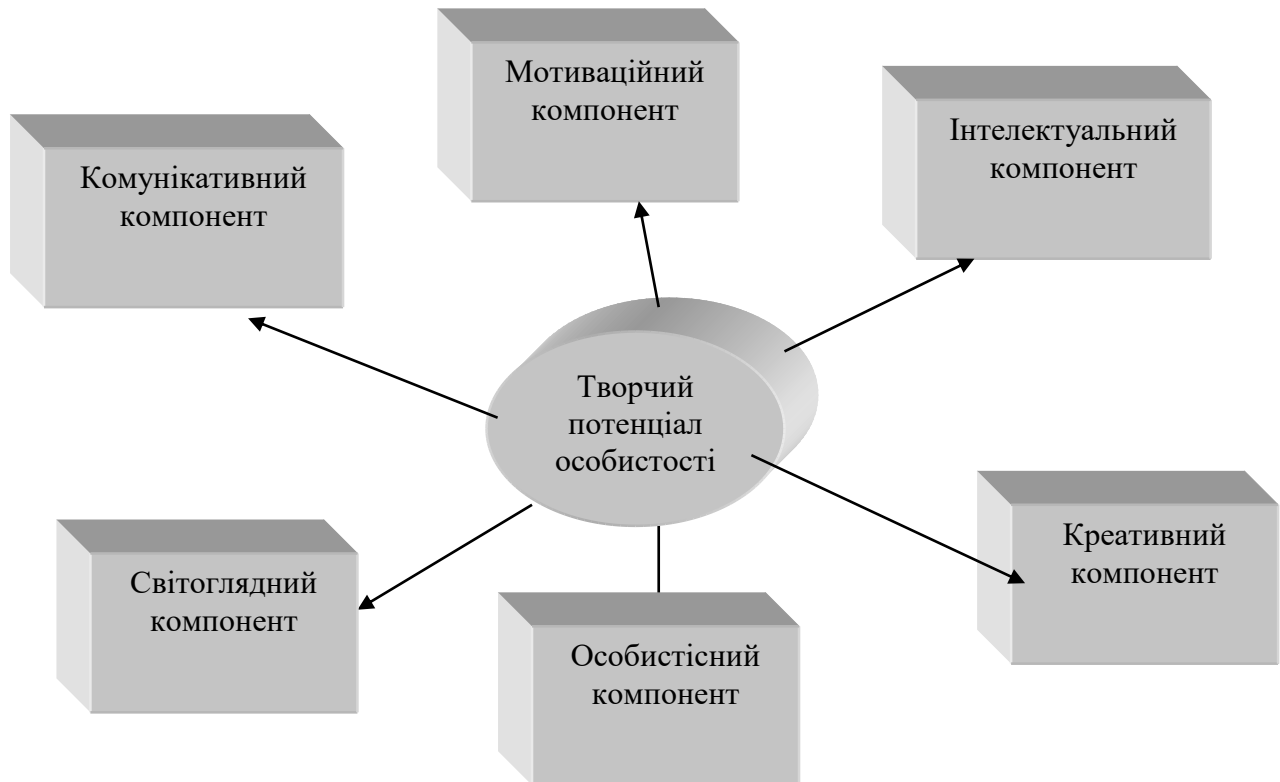


Рис. 1. Структура творчого потенціалу особистості

Всі структурні компоненти творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця знаходяться в органічній єдності, взаємопов'язані і доповнюють один одного. Щодо поєднання компонентів можна висловити гіпотезу про те, що творчість – це щось більше, ніж просто сукупність особистісних рівнів, досягнутих при функціонуванні кожного компонента. По-перше, для деяких компонентів може існувати граничний ефект (наприклад, в знаннях); цей поріг є межею певного роду, оскільки, незалежно від рівнів, досягнутих іншими компонентами, творчість в галузі, про яку студент знає дуже мало або не знає нічого, просто неможливо. По-друге, серед компонентів можлива певного роду

компенсація, коли сила якогось одного компонента (наприклад, мотивації) компенсує слабкість іншого (наприклад, середовища). По-третє, компоненти можуть почати взаємодіяти (наприклад, інтелект і мотивація); при цьому подібного роду взаємодія може привести до нелінійного збільшення ефекту [5]. Зміст компонентів творчого потенціалу особистості представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Зміст компонентів творчого потенціалу особистості

Компоненти творчого потенціалу	Основні елементи	Зміст елементів
Інтелектуальний компонент	Основні інтелектуально-логічні ознаки	<ul style="list-style-type: none"> – уміння порівнювати; – вміння аналізувати, розчленовувати об'єкт пізнання на елементи; – вміння виділяти головне, відкидати другорядне; – вміння описувати явища, процеси, логічно зв'язно висловлювати свої думки; – вміння давати визначення, встановлювати родову ознаку і видові відмінності явища, предмета; – уміння пояснювати, тобто висловлювати свої думки, виділяючи головне, істотне; – вміння обґрунтовувати.
	Основні інтелектуально-евристичні здібності	<ul style="list-style-type: none"> – здатність генерувати ідеї; – здатність до фантазії; – гнучкість мислення; – здатність відображати і встановлювати у свідомості нові зв'язки між компонентами творчої (асоціативне мислення); – здатність до переносу знань, умінь в нові ситуації.
	Текучий інтелект - здібності, за допомогою яких людина вчиться чомусь новому	<ul style="list-style-type: none"> – швидкість і результативність запам'ятовування; – індуктивне міркування; – оперування просторовими образами; – сприйняття нових зв'язків і відносин.
Креативний	Синектичні здатності	здатність бачити проблеми в новому світлі і уникати звичного способу мислення.
	Аналітичні здатності	дозволяє оцінити, які ідеї варті того,

компонент		щоб за них братися і їх розробляти, а які ні.
Мотиваційний компонент	Практично-контекстуальні здатності Система мотивів, які виражають усвідомлені спонукання до діяльності, в тому числі і до навчально-творчої, сукупність всіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини в цілому, те, що спонукає діяльність людини, заради чого вона вдосконалюється.	здатність переконати інших у цінності ідеї, іншими словами, продати творчу ідею іншим. – допитливість, інтерес до творчої діяльності, які характеризують потреби особистості в знаннях, в оволодінні новими способами діяльності, проявляються в допитливості розуму, в прагненні глибше пізнати те, що знову спостерігається або аналізується, а також в постановці питань. – почуття захопленості, радості відкриття; – прагнення до творчих досягнень; – прагнення до лідерства; – прагнення до отримання високої оцінки, визнання успіху в навчально-творчої діяльності.
Світоглядний компонент	Визначає позицію особистості в процесі діяльності і в оцінці її результатів.	– загальна спрямованість особистості; – активність життєвої позиції; – здатність відстоювати свою творчу позицію засновану на знаннях і набутому досвіді; – усвідомлення особистістю своїх світоглядних властивостей («прояснення цінностей»); – стійкість відносин до світу, праці до людей і до самого себе та ін.
Комунікативний компонент		– вміння встановлювати ділові взаємини з оточуючими; – здатність встановлювати контакти з цікавими людьми з метою додаткового збагачення і розширення знань і кругозору; – вміння організувати продуктивну діяльність колективу, творчої групи з урахуванням індивідуальних здібностей кожного члена колективу; – здатність прислухатися до чужої думки; – вміння переконувати і

		вирішувати конфлікти.
Особистісний компонент	Моральні якості	працелюбність, принциповість, чесність, прямота, відвертість, обов'язковість, вірність слову, здатність до самооцінки, самокритичність.
	Вольові якості	енергійність, працездатність, витриманість, рішучість, сміливість, мужність, незалежність, наполегливість в досягненні поставленої мети.
	Ділові якості	ініціативність, цілеспрямованість, самостійність у вирішенні питань, вміння і прагнення взяти на себе відповідальність, самоорганізованість і вміння берегти свій і чужий час, пунктуальність, точність, дисциплінованість, старанність.

З метою дослідження творчого потенціалу студентів-психологів, нами було проведено діагностичне дослідження з використанням таких методик:

1. Методика «Самооцінка творчого потенціалу особистості» М. Фетіскіна. Методика дає можливість діагностувати ставлення студентів до свого творчого потенціалу, самооцінку особистої креативності. Опитувальник містить 18 питань, на які треба відповісти «а», «б» або «в». Підраховується по 3 бали за відповідь «а», по 1 балу за відповідь «б», по 2 бали за відповідь «в» та загальна сума балів. Інтерпретація результатів:

- 48 і більше балів, свідчать про значний творчий потенціал, який надає широкий вибір творчих можливостей. Якщо особистість зможе реалізувати свої здібності, то їй доступні найрізноманітніші форми творчості;
- 24 - 47 балів, свідчать про те, що особистість володіє якостями, які дозволяють їй творити, але є і бар'єри. Найнебезпечніший - це страх, при орієнтації тільки на успіх. Боязнь невдачі сковує уяву особистості - основу творчості. Страх може бути і соціальним - страх громадського осуду. будь-яка нова ідея проходить через етап несподіванки, подиву, невизнання оточуючими. Боязнь осуду за нове, незвичну для інших

поведінку, погляди, почуття сковують творчу активність, призводить до деструкції творчої особистості;

- 23 і менше балів, свідчить проте, що особистість недооцінює себе. Відсутність віри в свої сили призводить вас до думки, що особистість не здатна до творчості, пошуку нового.

2. Методика «Визначення соціальної креативності особистості» В.М. Дружиніна. Дана методика за допомогою самооцінки поведінки в нестандартних ситуаціях життєдіяльності дозволяє визначити рівень соціальної креативності. У запропонованому бланку необхідно за 9-бальною шкалою провести самооцінку особистих якостей або частоту їх прояву в заданих ситуаціях життєдіяльності. На основі сумарного числа набраних балів визначаються рівні творчого потенціалу студентів:

- 18-39 балів – дуже низький рівень;
- 40-54 балів – низький рівень;
- 55-69 балів – нижче середнього;
- 70-84 бали – дещо нижче середнього рівня;
- 85-99 балів – середній рівень;
- 100-114 балів – дещо вище середнього;
- 115-129 балів – вище середнього;
- 130-142 бали – високий рівень;
- 143-162 бали – дуже високий рівень.

Креативність, згідно В. Дружиніна «це інтегративна якість психіки людини, яка забезпечує продуктивні перетворення в її діяльності, дозволяє задовольнити потребу особистості в дослідницькій активності. Креативність може бути чисто ситуативною характеристикою – реакцією, для того, щоб вона склалася як глибинна (особистісна) якість, а не тільки поведінкова (ситуативна), формування повинно відбуватися під впливом умов середовища [13, с. 102].

Підхід В. Дружиніна щодо критеріїв креативності полягає у ідеї про

наявність усвідомленості, яка сприймається оточенням. Смысловий критерій, на відміну від частотного, дозволяє розмежовувати продуктивні (творчі) і непродуктивні (девіантні) прояви людської активності. В. Дружинін підкреслює, що «смысловий критерій дозволяє при тестуванні розділити поведінкові прояви випробовуваного при тестуванні на відтворюючі (стереотипні), оригінальні (творчі) і неусвідомлені. Оригінальні відповіді людина дає, виділяючи одні властивості предметів й ігноруючи інші. Виділення неочевидних, прихованих ознак змінює смыслову 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 неосмысленими відповідями. Саме оригінальні відповіді є ознакою креативності». Проте, на думку В. Дружиніна, сучасні тести креативності швидше дозволяють виявити креативну особистість, однак не дозволяють точно визначити не креативну. Причину він вбачає в тому, що прояв креативності є спонтанним і не залежить від зовнішньої і внутрішньої регуляції [83].

Нам імпонує ідея Вознюк О. про те, що «соціальна креативність представляє собою комплексну якість особистості, яка дозволяє виявляти конструктивні та оригінальні рішення. В структурі взаємозв'язаних елементів соціальної креативності виявляється єдність комунікативних, мотиваційних, емоційних, інтелектуальних та екзистенційних параметрів, кожен з яких представляє собою окремий блок особистісних характеристик та проявів. В зв'язку з цим можна припустити, що загальний рівень розвитку соціальної креативності суб'єкта визначається рівнем розвитку кожного з названих компонентів її структури» [84].

3. Опитування «Стан розвитку компонентів творчого потенціалу», яке включало самооцінку 6-ти окремих компонентів: інтелектуального, креативного, світоглядного, мотиваційного, комунікативного, особистісного. Кожен з компонентів налічував від 5 до 26 самооцінок. Студентам

пропонувалося оцінити ступінь вираження власних станів, якостей, особливостей за 5-ти бальною шкалою, де 1 бал – найменший ступінь вираження, 5 балів – найбільший.

Результати аналізу рівня творчого потенціалу за методикою «Самооцінка творчого потенціалу особистості» М. Фетіскіна представлена на рис. 2.

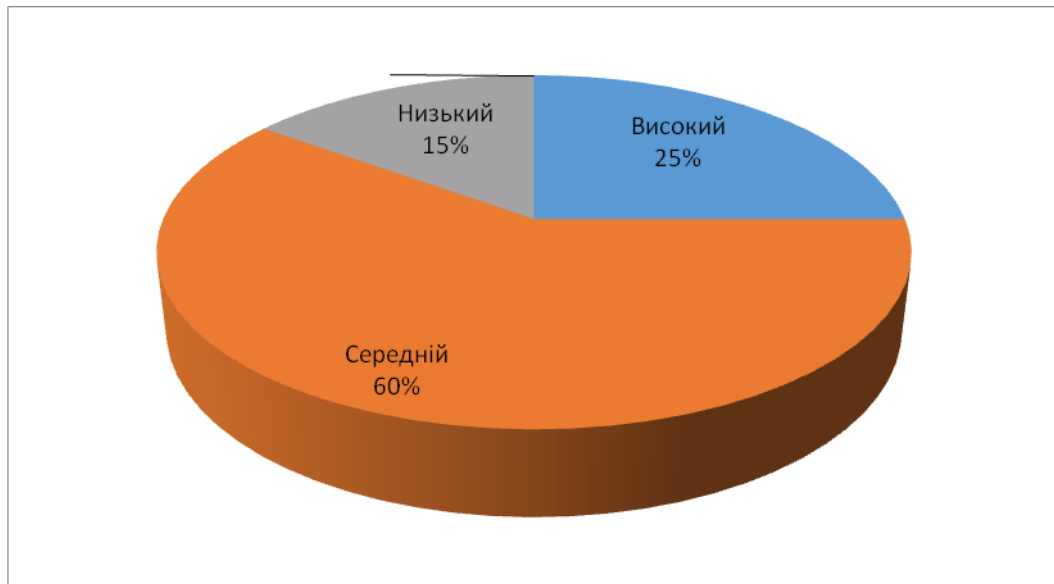


Рис. 2. Рівні творчого потенціалу студентів за методикою «Самооцінка творчого потенціалу особистості» М.П. Фетіскіна

Отже, з наведених даних можна зробити висновок, що більшість студентів (60%) оцінюють рівень розвитку творчого потенціалу як середній. Студенти набрали від 24 до 48 балів, що свідчить про нормальний середній творчий потенціал. Опитувані володіють тими якостями, які дозволяють творити, але мають деякі проблеми, що гальмують процес творчості. Привертають увагу студенти, які оцінили свій потенціал як низький. Такі результати свідчать про недооцінення власних можливостей, а саме вміння абстрагуватись, самостійності і незалежності, зосередженості і розвитку пам'яті. Відсутність віри у свої сили взагалі може призвести до думки, що особистість не спроможна займатись творчістю.

Результати аналізу самооцінок соціальної креативності особистості студентів за методикою В. Дружиніна представлені на рис. 3

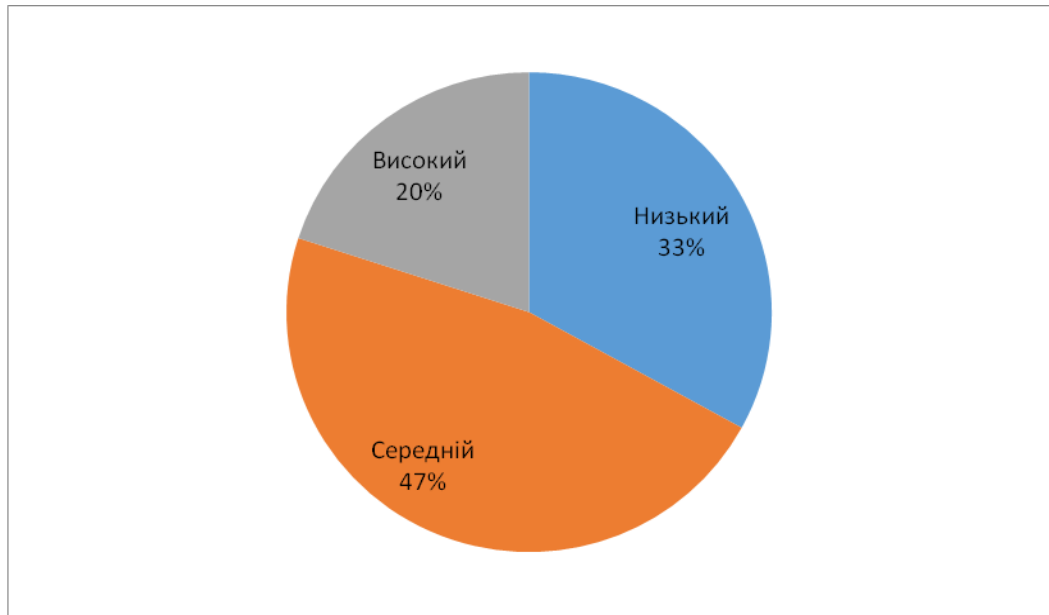


Рис. 3. Рівні соціальної креативності особистості за методикою «Визначення соціальної креативності особистості» В.М. Дружиніна

Отже, результати дослідження соціальної креативності дають підстави стверджувати, що опитувані оцінюють свій рівень як високий – 20%, середній – 47%, та низький – 33% студентів. Студентам притаманні такі компоненти соціальної креативності: як загальна здатність до самоактуалізації; соціальна мотивація (потреба індивіда в постійних соціальних контактах і мотиваційні установки на спілкування з іншими людьми); комунікативна сенсетивність; соціальна уява, що дозволяє моделювати подальший розвиток соціальної ситуації на основі зворотного зв'язку. Проте ступінь їх вираження є високою лише у 20% опитуваних.

Аналіз результатів оцінювання інтелектуального компонента творчого потенціалу студента, який включає 8 вмінь та здатностей (бачити головне, аналізувати, генерувати ідеї, фантазувати, асоціювати, бачити нове, формулювати і висловлювати власні думки, пам'ять), представлені на рис. 4.

Отже, компонент інтелектуального розвитку творчого потенціалу студентів «вміння бачити головне» був найбільше оцінений в 4 бали – 54% опитуваних, в 5 балів оцінили 15,9%, в 3 бали – 27% студентів. Компонент «вміння аналізувати» отримало 4 бали від 46% опитуваних, в 5 балів оцінили –

19%, в 3 бали – 30,2%, в 2 бали оцінили 4,8% студентів. «Здатність до генерації ідей» отримала найбільше 4 бали від 44,4%, 3 бали – 25,4%, 5 балів – 20,6% опитуваних. Компонент «здатність до фантазії» оцінений на 5 балів – 41,3%, на 4 - 39,7% студентів, на 3 бали – 17,5% студентів. «Розвиненість асоціативного мислення» оцінено найбільше 4-ма балами 49,2% опитуваних, в 5 балів оцінили таку здатність 22,2%, в 3 бали – 20,6% студентів. Вираження компоненту «почуття нового» в 4 бали оцінили 39,7% опитуваних, в 5 та 3 бали порівно – 25,8% студентів. Розвиток пам'яті студенти оцінюють в 4 бали – 39,7%, 5 балів – 14,3% опитуваних, та низький рівень (в 1 та 2 бали) оцінюють 11,1%. Компонент «вміння формулювати, обґрунтовувати і висловлювати думки» оцінюють найбільше в 4 бали 42,9% студентів, в 3 бали – 30,2%, в 5 балів – 12,7% опитуваних, в 2 бали – 12,7% студентів.

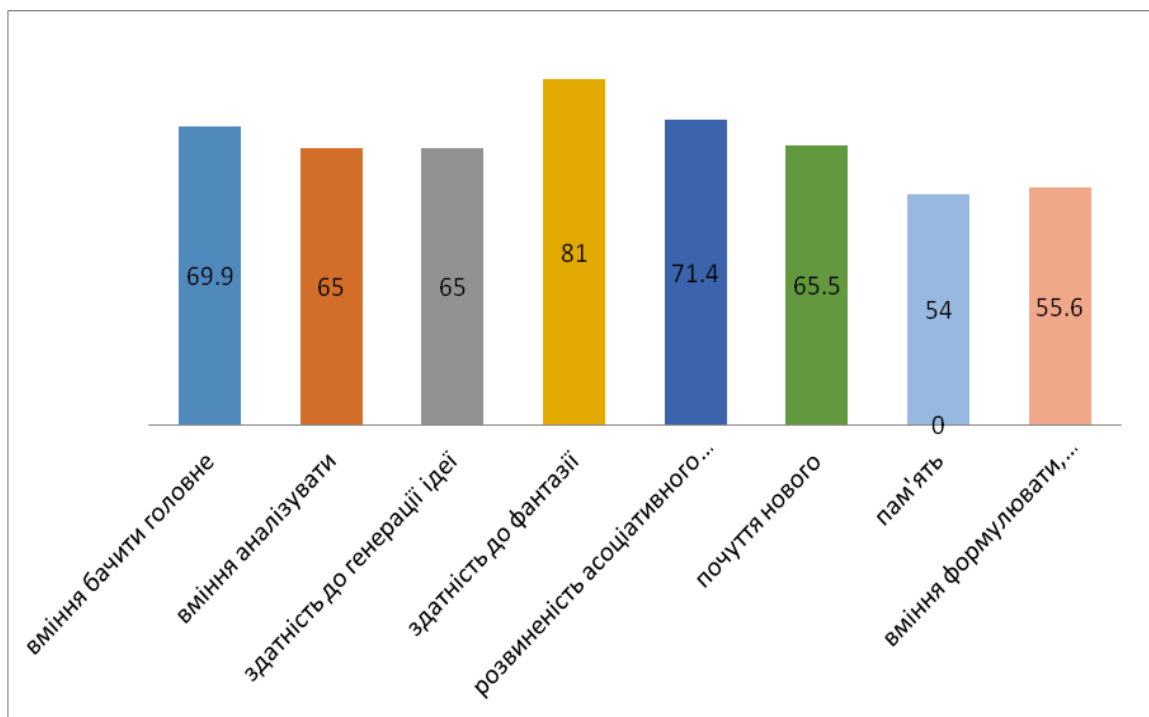


Рис. 4. Стан розвитку інтелектуального компоненту творчого потенціалу студентів

Отже, результати свідчать, що найбільш розвиненим (присвоєні найвищі оцінки «4» і «5») серед складових інтелектуального компоненту творчого потенціалу у себе студенти виділяють: «здатність до фантазії» – 81%, «розвиненість асоціативного мислення» – 71,4%, «вміння бачити головне» –

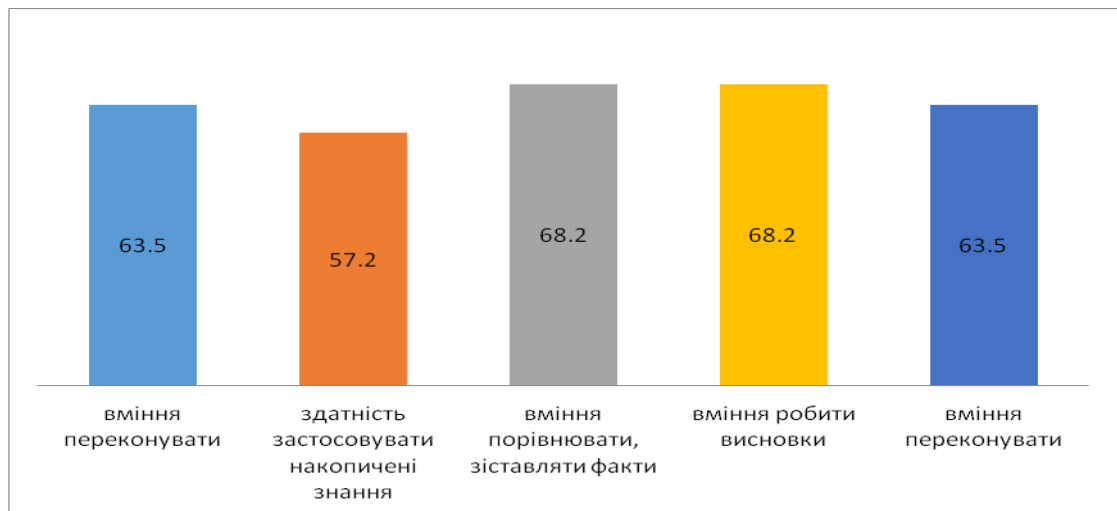
69,9%, «почуття нового» – 65,5%, «вміння аналізувати» – 65%, «здатність до генерації ідей» – 65%, «вміння формулювати, обґрунтовувати і висловлювати думки» – 55,6%, «пам'ять» – 54%. Ранжування складових інтелектуального компоненту творчого потенціалу студентів представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Ранжування складових інтелектуального компоненту
творчого потенціалу студентів**

№ п/п	Назва здатності	Кількість виборів у %
1	Здатність до фантазії	81
2	Розвиненість асоціативного мислення	71,4
3	Вміння бачити головне	69,9
4	Почуття нового	65,5
5	Вміння аналізувати	65
6	Здатність до генерації ідей	65
7	Вміння формулювати, обґрунтовувати і висловлювати думки	55,6
8	Пам'ять	54

Результати самооцінок креативного компоненту творчого потенціалу студентів за 5-ма критеріями (вміння переконувати; здатність застосовувати знання на практиці; вміння порівнювати, зіставляти факти; вміння переконувати та робити висновки) представлений на рис. 5.



**Рис. 5. Стан розвитку креативного компоненту
творчого потенціалу студентів**

Отже, «здатність бачити проблему в цілому» отримала найбільше 4 бали в оцінках 60,3% опитуваних, в 5 балів оцінили 14,3%, в 3 бали – 20,6%

студентів. «Здатність застосовувати накопичені знання» оцінена в 4 бали – 42,9% опитуваних, 3 бали присвоїли 38,1%, в 5 балів оцінили 14,3% студентів. «Вміння порівнювати, зіставляти факти» в 4 бали оцінили – 44,4%, в 5 балів – 23,8%, в 3 бали – 25,4% опитуваних. «Вміння робити висновки» оцінили найбільше в 4 бали 36,5%, в 5 балів – 31,7%, в 3 бали – 25,4%. «Вміння переконувати» отримало від опитуваних 4 бали – 47,6%, 5 балів – 15,9%, 3 бали – 23,8%.

Ранжування складових креативного компоненту творчого потенціалу студентів представлено в таблиці 3.

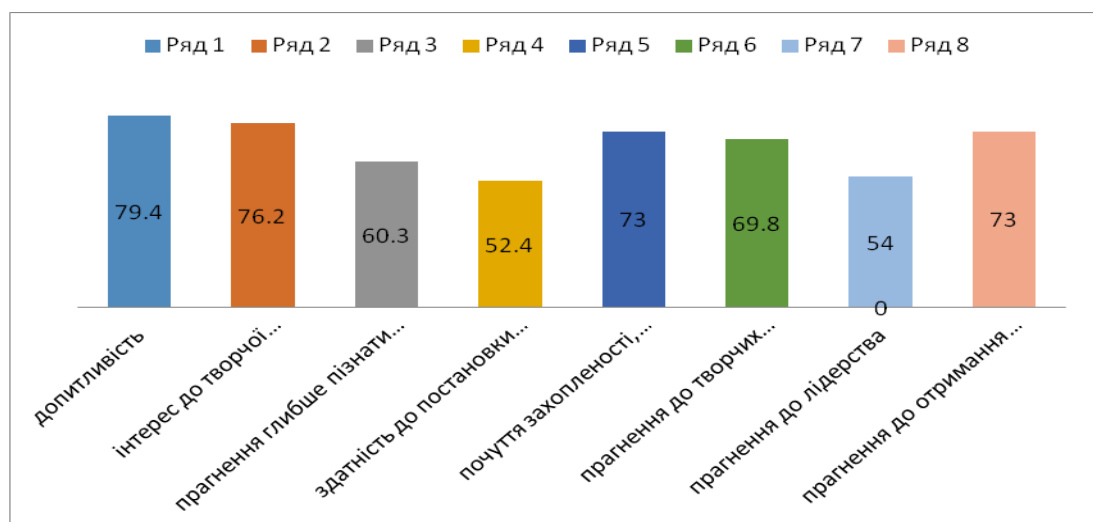
Таблиця 3.

**Ранжування складових креативного компоненту
творчого потенціалу студентів**

№ п/п	Назва здатності	Кількість виборів у %
1	Здатність бачити проблему в цілому	74,6
2	Вміння порівнювати, зіставляти факти	68,2
3	Вміння робити висновки	68,2
4	Вміння переконувати	63,5
5	Здатність застосовувати накопичені знання	57,2

Отже, з наведених даних, ми бачимо, що у студентів найкраще розвинені «здатність бачити проблему в цілому», «вміння порівнювати, зіставляти факти» «та вміння робити висновки».

Результати самооцінок мотиваційного компоненту творчого потенціалу студентів представлено на рис. 6.



**Рис. 6. Стан розвитку мотиваційного компоненту
творчого потенціалу студентів**

Отже, отримані дані свідчать, що «допитливість» оцінена в 5 балів 42,9% опитуваних, в 4 бали – 36,5%, в 3 бали – 17,5%. «Інтерес до творчої діяльності» отримав такі оцінки: 5 балів – 42,9%, 4 бали – 33,3%, 3 бали – 12,7%, 2 бали – 9,5% опитуваних. «Прагнення глибше пізнати щось, що знову спостерігається або аналізується» оцінено в 5 балів – 23,8%, в 4 бали – 36,5%, в 3 бали – 31,7%, в 2 бали – 6,3% опитуваних. «Здатність до постановки питань» отримала 5 балів у 15,9% виборах, 4 бали – 36,5%, 3 бали – 33,3%, 2 бали – 11,1% опитуваних. «Почуття захопленості, радості відкриття» оцінено в 5 балів – 31,7%, в 4 бали – 41,3%, в 3 бали – 19%, в 2 бали – 7,9% опитуваних. «Прагнення до творчих досягнень» оцінена студентами в 5 балів – 38,1%, в 4 бали – 31,7%, в 3 бали – 20,6%, 2 бали – 7,9% опитуваних. «Прагнення до лідерства» оцінили в 5,4,3 бали однаково по 27% опитуваних, у 2 і 1 бал – однаково по 9,5% студентів. «Прагнення до отримання високої оцінки, визнання, успіху в навчально-творчій діяльності» оцінили в 5 і 4 бали порівно по 36,5%, в 3 бали – 20,6%, в 2 і 1 бал – по 3,2% опитуваних.

Таблиця 4.

**Ранжування складових мотиваційного компоненту
творчого потенціалу студентів**

№ п/п	Назва здатності	Кількість виборів у %
1	Допитливість	79,4
2	Інтерес до творчої діяльності	76,2
3	Прагнення до отримання високої оцінки, визнання, успіху в навчально-творчій діяльності	73
4	Почуття захопленості, радості відкриття	73
5	Прагнення до творчих досягнень	69,8
6	Прагнення глибше пізнати щось, що знову спостерігається або аналізується	60,3
7	Прагнення до лідерства	54
8	Здатність до постановки питань	52,4

Отже, отримані самооцінки студентів складових мотиваційного компоненту творчого потенціалу свідчать, що найбільш розвиненими здатностями є допитливість та інтерес до творчої діяльності, прагнення отримувати високі оцінки та визнання в навчально-творчій діяльності, почуття

захопленості та радість відкриття.

Результати оцінювання 5-ти показників світоглядного компоненту творчого потенціалу студентів, представлений на рис. 7.

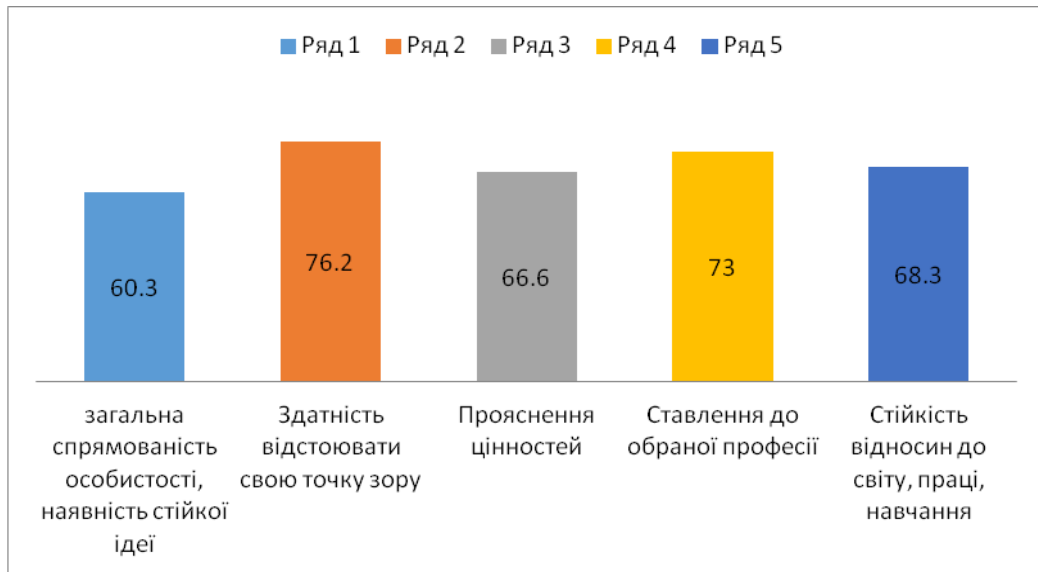


Рис. 7. Стан розвитку світоглядного компоненту творчого потенціалу студентів

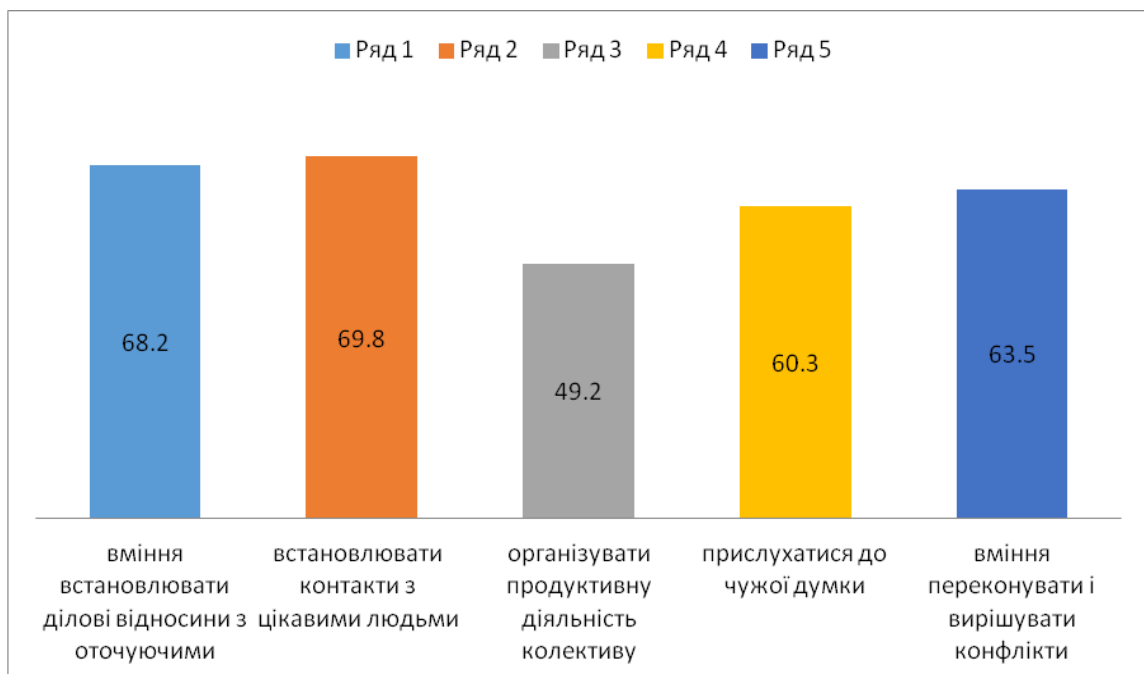
Аналіз самооцінок критеріїв світоглядного компоненту творчого потенціалу студентів свідчить про те, що «загальна спрямованість особистості, наявність стійкої ідеї» отримала 4 бали у 46% опитуваних, 5 балів – 14,3%, 3 бали – 33,3%, 2 бали – 6,3% студентів. «Здатність відстоювати свою точку зору» оцінена найбільше у 4 бали – 47,6%, 5 балів – 28,6%, 3 бали – 12,7%, 2 бали – 11,1% опитуваних. «Прояснення цінностей» (усвідомлення особистістю своїх світоглядних переконань) оцінена у 4 бали 46%, у 5 балів – 20,6%, у 3 бали – 28,6%, у 2 бали – 4,8% опитуваних. «Ставлення до обраної професії» оцінюють найбільше в 4 бали 46%, в 5 балів – 27%, в 3 бали – 23,8%, в 2 і 1 бал оцінили однаково по 1,6% опитуваних. «Стійкість відносин до світу, праці, навчання, людей і до самого себе» оцінена в 4 бали – 42,9%, в 5 балів – 25,4%, в 3 бали – 23,8%, 2 бали – 7,9% опитаних. Ранжування складових світоглядного компоненту творчого потенціалу студентів представлений в таблиці 5.

**Ранжування складових світоглядного компоненту
творчого потенціалу студентів**

№ п/п	Назва здатності	Кількість виборів у %
1	Здатність відстоювати свою точку зору	76,2
2	Ставлення до обраної професії	73
3	Стійкість відносин до світу, праці, навчання, людей і до самого себе	68,3
4	Прояснення цінностей	66,6
5	Загальна спрямованість особистості, наявність стійкої ідеї	60,3

В структурі світоглядного компоненту на перше місце, за результатами самооцінок студентів, виділяється здатність відстоювати свою точку зору. Студенти мають позитивне та високе ставлення до обраної професії, стійкість відносин до світу, праці, навчання, людей і до самого себе та усвідомлення цінностей. Загальна спрямованість особистості, наявність стійкої ідеї теж оцінена високо.

Результати оцінювання 5-ти показників комунікативного компоненту творчого потенціалу студентів, представлений на рис. 8.



**Рис. 8. Стан розвитку комунікативного компоненту
творчого потенціалу студентів**

Складові комунікативного компоненту творчого потенціалу студенти оцінили наступним чином: вміння встановлювати ділові відносини з оточуючими, найбільше у 4 бали – 46%, в 5 балів – 22,2%, в 3 бали – 19%, в 2 бали – 12,7% опитуваних. Вміння встановлювати контакти з цікавими людьми з метою додаткового збагачення і розширення знань і кругозору, оцінено в 4 бали – 44,4%, в 5 балів – 25,4%, в 3 бали – 22,2%, в 2 бали – 7,9% опитуваних. Вміння організувати продуктивну діяльність колективу, творчої групи з урахуванням індивідуальних здібностей кожного члена колективу, оцінили в 4 бали – 34,9%, в 5 балів – 14,3%, в 3 бали – 27%, в 2 бали – 22,2% опитуваних. Вміння прислухатися до чужої думки оцінили в 4 бали – 38,1%, в 5 балів – 22,2%, в 3 бали – 31,7%, в 2 бали – 6,3% опитуваних. Вміння переконувати і вирішувати конфлікти отримали наступні оцінки: 5 – 28,6%, 4 – 34,9%, 3 – 30,2%, 2 – 6,3%. Ранжування складових світоглядного компоненту творчого потенціалу студентів представлений в таблиці 6.

Таблиця 6.

**Ранжування складових комунікативного компоненту
творчого потенціалу студентів**

№ п/п	Назва вміння	Кількість виборів у %
1	Встановлювати контакти з цікавими людьми з метою додаткового збагачення і розширення знань і кругозору	69,8
2	Встановлювати ділові відносини з оточуючими	68,2
3	Переконувати і вирішувати конфлікти	63,5
4	Прислухатися до чужої думки	60,3
5	Організувати продуктивну діяльність колективу, творчої групи з урахуванням індивідуальних здібностей кожного члена колективу	49,2

Отже, найбільш розвиненими вміннями студенти вважають вміння встановлювати контакти з цікавими людьми з метою додаткового збагачення і розширення знань і кругозору, вміння встановлювати ділові відносини з оточуючими, переконувати і вирішувати конфлікти та прислухатися до чужої думки.

Результати ранжування самооцінок особистісного компоненту творчого потенціалу студентів представлено в таблиці 7.

**Стан розвитку особистісного компоненту
творчого потенціалу студентів**

№ п/п	Особистісні якості	Кількість виборів
1.	Чесність	76,2
2.	самокритичність	74,6
3.	відвертість	66,7
4.	Прямота	63,5
5.	старанність	60,3
6.	здатність до самооцінки	55,6
7.	пунктуальність	54
8.	Точність	51
9.	дисциплінованість	50,8
10.	працьовитість	49,2
11.	самостійність у вирішенні питань	47,6
12.	енергійність	46
13.	працездатність	46
14.	цілеспрямованість	42,9
15.	наполегливість в досягненні поставленої мети	41,3
16.	витриманість	39,7
17.	рішучість	39,7
18.	принциповість	39,7
19.	вміння берегти свій і чужий час	39,7
20.	вміння і прагнення взяти на себе відповідальність	38,1
21.	незалежність	34,9
22.	сміливість	31,7
23.	вірність слову	31,7
24.	обов'язковість	22,2
25.	ініціативність	22,2
26.	Мужність	12,7

Отже, портрет особистості сучасного студента виглядає наступним чином: чесний, самокритичний; відвертий та прямий; старанний; здатний до самооцінки; пунктуальний, точний та дисциплінований; працьовитий та здатний до самостійного вирішення питань; енергійний та працездатний; цілеспрямований та наполегливий в досягненні поставленої мети; витриманий, рішучий, принциповий, вмiє берегти свій і чужий час; бере на себе відповідальність; незалежний і сміливий, вірний слову.

Узагальнені результати дослідження стану розвитку компонентів творчого потенціалу студентів представлені в таблиці 8.

Таблиця 8.

Стану розвитку компонентів творчого потенціалу студентів

№ п/п	Назва компоненту	Середнє значення у %
1	Світоглядний	68,8
2	Мотиваційний	67,2
3	Креативний	66,3
4	Інтелектуальний	65,9
5	Комунікативний	62,2
6	Особистісний	45,3

Отже, наведені дані дозволяють зробити висновок про те, що у студентів серед компонентів творчого потенціалу найбільше розвиненим є світоглядний, який включає допитливість, захопленість, прагнення бути першим, в тому числі в творчості, стійку потребу в знаннях, прагнення до визнання особистих успіхів оточуючими.

Останнім часом все більше уваги в розвитку особистості відводиться закладам вищої освіти (ЗВО), у зв'язку з цим зростає увага до якостей навчального середовища: якою має бути середовище, оточення особи, атмосфера занять, взаємодії з викладачем, студентами, щоб сприяти розвитку творчих здібностей студента?

Досить повною представляється модель творчого розвитку особистості в

закладі вищої освіти Смирнова С., він висуває такі умови: не придушувати інтуїцію студента; формувати впевненість в своїх силах; використовувати позитивні емоції під час навчання; стимулювати прагнення студента до самостійного вибору завдань, цілей, засобів виконання завдань; не допускати формування конформної поведінки; розвивати вміння виявляти протиріччя, формулювати їх; використовувати завдання відкритого типу; використовувати проблемні методи навчання; практикувати спільну з викладачем дослідницьку діяльність; заохочувати прагнення студента бути самим собою [73].

Розглядаючи управління формуванням і розвитком творчого потенціалу студентів, вчені наголошують на необхідності аналізу та узагальнення наукових уявлень про творчу особистість, зокрема, якості творчої особистості студента ЗВО.

Я. Пономарьов (1996), узагальнюючи, аналізуючи якості творчої особистості, наводить такий перелік здібностей:

- Енергія, наполегливість, винахідливість.
- Пізнавальні здібності, чесність, прямота, безпосередність.
- Прагнення до володіння фактами.
- Прагнення до володіння пріпціпами (закономірностями).
- Прагнення до відкриттів.
- Інформаційні здатності.
- Спритність, експериментальна майстерність.
- Гнучкість, здатність легко пристосовуватися до нових фактів і обставин.
- Завзятість, наполегливість.
- Незалежність.
- Здатність визначити цінність явищ і висновків.
- Здатність до співпраці.
- Інтуїція, творчі здібності.
- Прагнення до розвитку і духовного зростання.

- Здатність дивуватися, приходити в замішання в зіткненні з новим і незвичайним.
- Здатність повністю орієнтуватися в проблемі, віддавати собі ясний звіт про її стан.
- Спонтанність, безпосередність.
- Спонтанна гнучкість.
- Адаптивна гнучкість.
- Оригінальність.
- Девергентне мислення.
- Здатність до швидкого набуття нових знань.
- Сприйнятливність («відкритість») по відношенню до нового досвіду.
- Здатність легко долати розумові кордони і перешкоди.
- Здатність поступатися, відмовлятися від своїх теорій.
- Здатність «народжуватися щоразу заново».
- здатність відкидати несуттєве і другорядне.
- Здатність до важкого і наполегливій праці.
- Здатність до складання складних структур з елементів, до синтезу.
- Здатність до розкладання, до аналізу.
- Здатність до комбінування.
- Здатність до диференціювання явищ.
- Здатність до самовираження.
- Внутрішня зрілість.
- Скептицизм.
- Сміливість. Мужність.
- Смак до тимчасового безладу, хаосу.
- Прагнення довго залишатися одному.
- Відкреслення свого «Я».
- Впевненість в умовах невизначеності і терпимість до неясності, двозначності, невизначеності» [53, с. 255].

Процес формування і розвитку творчого потенціалу у закладі вищої освіти включає в себе наступні складові:

- технологія освіти, яка передбачає використання сучасних освітніх (в тому числі інформаційних) засобів в процесі навчання студентів, формування і розвитку їх творчого потенціалу;
- методологія освіти, що включає в себе систему методологічних і методичних принципів навчання;
- матеріально-технічне забезпечення, яке повинно бути детально опрацьовано керівництвом вузу до початку навчання і підтримуватися в процесі розвитку творчого потенціалу студентів;
- потенціал викладацького складу, який повинен складатися з висококваліфікованих учених із залученням фахівців і консультантів з провідних закладів вищої освіти країни та зарубіжжя;
- методичне забезпечення, забезпечення методичною літературою, підготовленою саме для цих цілей;
- організація освітнього процесу, який займає ключову роль в формуванні та розвитку творчого потенціалу студентів;
- мотивація освіти [5].

Інформатизація в навчальному закладі потребує не лише встановлення в ньому персональних комп'ютерів і навчання комп'ютерній грамотності – вона не відбуватиметься без перебудови всього процесу навчання на базі використання інформаційно-комунікаційних технологій, діяльності учнів і викладачів в умовах доступу до безмежного світу інформації. Єдине інформаційно-освітнє середовище – програмно-комунікаційне, що забезпечує навчальний процес, його інформаційну підтримку і документування в середовищі Інтернет будь-якому числу навчальних закладів, незалежно від їх професійної спеціалізації й рівня акредитації [19, с. 102].

Створення єдиного освітнього інформаційного середовища сприяє розвитку навчальної, педагогічної, управлінської й обслуговуючої діяльності

навчального закладу, де провідну роль відіграють інформаційнокомунікаційні технології, що дають змогу підвищити якість і доступність навчального процесу. Крім того, розвиваються здібності студентів та учнів, задовольняються їхні потреби, відбувається підготовка до майбутнього самостійного життя. Перед навчальним закладом, у якому організовано єдиний навчальний простір, відкриваються такі можливості:

1) керівництву навчального закладу це дозволить:

- створити єдине інформаційне освітнє середовище навчального закладу;
- організувати розумний і раціональний документообіг у межах однієї установи;
- впровадити інформаційно-комунікаційні технології управління навчальним закладом;
- здійснити розгорнутий моніторинг навчальної діяльності закладу;
- впровадити систему збирання, переробки інформації з різних напрямів навчально-виховного процесу;
- створити електронні бази даних педагогічних кадрів;
- створити електронні бази даних студентського (учнівського) колективу;
- підтримувати сайт навчального закладу, Web-сторінки навчальних проєктів;
- розширити інформаційну взаємодію з іншими навчальними закладами;
- розвинути контакти соціального партнерства з іншими навчальними закладами;

2) педагогічним працівникам це дасть змогу:

- організувати доступ до всієї нормативно-правової бази документів;
- використовувати програмне середовище, що формує інформаційний простір навчального закладу;

- здійснювати самостійне навчання;
- підвищувати кваліфікацію, брати участь у професійних об'єднаннях, семінарах, майстер-класах тощо;
- впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології і ресурси мережі Інтернет на різних етапах традиційної системи навчання;
- створювати Інтернет-заняття, інтегровані уроки;
- розробляти і використовувати власне програмне забезпечення і цифрові освітні ресурси, формувати, використовувати медіатеки тощо;

3) студентам та учням навчального закладу це дозволить:

- використовувати Інтернет-технології в організації додаткової освіти;
- використовувати комп'ютерні технології для підготовки до занять;
- застосовувати тренувальне тестування;
- брати участь в Інтернет-конкурсах і олімпіадах;
- обговорювати актуальні проблеми на форумі, у Skype, на сайті навчального закладу;
- інтелектуально й психологічно готуватися до подальшого продовження освіти;
- навчитися працювати з інформацією, поданою в різних формах, добирати і систематизувати науковий матеріал, готувати повідомлення, доповіді на задану тему, складати плани тощо;
- брати участь у телекомунікаційних проєктах [20, с. 8].

Різноманітна кількість сучасних методик навчання пов'язана з використанням інтерактивних методів навчання, як діалогової форми навчання в ході якого здійснюється професійна комунікація. Впроваджуючи основні напрямки інформаційних технологій у навчальний процес, це сприятиме не лише підвищенню ефективності та успішності навчально-професійної діяльності а також всебічно розвиватиме особистість учня/студента і, зокрема, його творчого потенціалу та формування креативних підходів до вирішення освітніх

та професійних завдань. Отже, основними напрямками впровадження ІКТ у освітній процес є:

- використання комп'ютерів з метою вирішення навчальних і наукових завдань в різноманітних галузях науки і техніки, включаючи математичне моделювання, обробку інформації, управління навчальним процесом;
- використання комп'ютерної техніки в якості засобу навчання, що удосконалює процес викладання, підвищує його якість і ефективність;
- використання комп'ютерних технологій в якості нових інструментів і засобів навчання;
- використання інформаційних технологій для творчого розвитку студентів, підвищення їхньої мотивації до навчання;
- використання комп'ютерної техніки в якості засобів автоматизації процесів контролю, корекції, тестування і психодіагностики навчання;
- вивчення комп'ютера та інших сучасних засобів інформаційних технологій в якості корисних і цікавих об'єктів вивчення;
- організація комунікацій на основі використання засобів інформаційних технологій з метою передачі та набуття педагогічного досвіду, обміну методичною та навчальною літературою [55, с. 160-161].

Педагоги, психологи, дослідники та і сама людина усвідомлюють важливість всебічного розвитку сфер особистості, тому що життя різноманітне, як і сфери діяльності. Для успішної та результативної діяльності однією з важливих умов є розвиток відповідного виду творчості:

- наукова (набуття принципово нового суспільно значущого знання, які істотно розширюють і поглиблюють існуючі знання про об'єктивну реальність та її властивості);
- технічна (специфічна інтелектуальна та практична діяльність у технічній сфері, створення абсолютно нового матеріального образу);

- художня (задоволення естетичних потреб особистості, переживання катарсису, створення нового художнього образу, багатозначне відображення одного твору тощо);
- співтворчість (розуміння та відкриття для себе глибинного сенсового значення твору);
- педагогічна (динамічний розвиток всіх творчих процесів під час педагогічного процесу та досягнення творчого рівня і успіху у діяльності).

Сучасний стрімкий технологічний прогрес сприяє масштабній інформації, високотехнологічним інноваціям, систематизації та модернізації сфер діяльності, зростання гармонізації та інтеграції у галузі науки, техніці, освіти. Система освіти потребує не тільки реформування, а головне – основні підходи до навчання. Так, наприклад, є актуальним модернізація природничо-математичних дисциплін та впровадження STEM-освіти. Цей термін-аббревіатуру вперше запропонував американець Р. Колвелл у 1990-х роках. STEM є інтегрований підхід до навчання, де академічні концепції втілюються у контексті реального життя, що сприяє посиленню зв'язків між освітою, суспільством, працею та підвищує рівень технологічної, комп'ютерної грамотності та конкурентноспроможності на ринку праці.

Сьогодні більш ніж 20 міжнародних освітніх технологій досліджують проблему STEM-освіти в галузі науки, технології, інженерії та математики. Було встановлено, що концепція STEM-освіти трактується по-різному. Деякі вважають що STEM-освіта покращує викладання окремих предметів, інші вважають, що STEM слід навчати, використовуючи інтеграційний підхід до навчання. Більшість науковців поєднують ці підходи. Різні країни вивчають STEM-освіту у зв'язку з політичною та економічною кризою. Розробка програми STEM неоднозначна. У багатьох країнах ведуться дискусії про STEM-освіту, але мало дій було зроблено для зміни національної системи освіти, щоб упровадити її у процес навчання. У провідних країнах світу розроблено багато освітніх стратегій, у яких пропонуються шляхи впровадження STEM-освіти в навчально-виховний процес та пропонуються

різні спеціалізовані програми для початкової, середньої та вищої професійної освіти. Наприклад, Австралія, Англія, Шотландія, США опублікували національні доповіді, у яких викладено рекомендації щодо реалізації реформи STEM-освіти. Австралія, Китай, Англія, Корея, Тайвань, США працюють над розробкою навчальної програми K-12 STEM, яка спроектована як набір інтеграційних міждисциплінарних підходів у кожній із STEM-дисциплін. Велику увагу в цих навчальних програмах приділено тому, щоб учні усвідомили, яким чином навчання STEM вплине на їх майбутню професійну діяльність, зокрема на кар'єру в певній професії. У Франції, Японії, Південній Африці загальноосвітні навчальні заклади та позашкільні професійні організації займаються розробкою неформальних програм STEM-освіти (наприклад, літні табори, позашкільні заходи, конкурси тощо), які привертають увагу школярів до STEM-професій і дають можливість для навчання за різними напрямками STEM-освіти [18, с. 48].

В Україні теж зроблені спроби підвищити інтерес до сфери високих технологій і привернути учнів і студентів до навчання на STEM-напрямах. У 2015 році був підписаний Меморандум, який дозволяє створити Коаліцію STEM-освіти в Україні. Цю ініціативу підтримали багато компаній, спільноти і навчальні заклади країни. У цілому планується створити співтовариство з 90 учасників, які будуть допомагати розвивати сферу STEM-освіти в нашій країні. Для України вкрай важливо зрозуміти важливість упровадження нового підходу в системі освіти. Адже якщо ми і далі будемо пасти задніх у розвитку комп'ютерних технологій, не будемо впроваджувати передові освітні системи, то й надалі будемо відставати в економічному розвитку, а наша молодь буде позбавлена можливості конкурувати на ринку праці. Успішною освітня реформа буде тільки тоді, коли зміниться зміст освіти. Аналізуючи стан упровадження STEM-освіти в загальнонавчальних закладах України, Н. Морзе зазначає, що трансформація освітньої галузі в цьому напрямі вимагає від держави розробки політики, яка включатиме такі вектори: професійний розвиток, навчальні програми та система оцінювання, ІКТ, ресурсне

забезпечення, дослідження та оцінювання [6, с. 224].

Креативність, нестандартність, творче та аналітичне мислення, інноваційність у розв'язанні задач, вміння працювати над проектами індивідуально та у команді, інформаційно-комп'ютерна грамотність та навички успішного і ефективного використання ІКТ сприяють підвищенню рівня успішності сучасного учня/студента.

Епідеміологічна ситуація у світі та в Україні зокрема, спричинила зміни у формі навчального процесу на всіх ланках. 11 березня 2020 року Кабінет Міністрів України ухвалив рішення щодо запровадження каркнтину для всіх типів закладів освіти. Для ефективної організації навчання здобувачів освіти в умовах обмеження освітнього процесу рекомендували використовувати форми дистанційного навчання. Єдиним навчально-інформаційним простром Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини є система MOODLE – це система, де всі учасники освітнього процесу (адміністрація, викладачі, методисти, студенти різних освітніх ступенів, учні МАН, батьки тощо) задіяні на інформаційному рівні та взаємопов'язані відповідними інформаційними потоками, здійснюючи навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально.

Головним завданням дистанційного навчання є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей учня/студента, вчителя/педагога за допомогою відкритого і вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм також доступних у мережі Інтернет, яка може бути одним із засобів дистанційного навчання.

Мережа Інтернет постійно розширює свої можливості, сервіси, інформацію, на ряду з пошуковою та інформаційною функціями він виконує і інтерактивну, що дозволяє учням/вчителям, студентам/викладачам спілкуватися за допомогою електронної пошти, форумів, чатів, відеоконференцій тощо. Така форма освітнього процесу залучає його учасників у відкриті системи інформаційних баз даних, знімає просторово-часове обмеження в роботі з різними джерелами інформації.

Для дистанційного навчання важливим є зв'язок з учнем/студентом, тому що сучасне навчання більш індивідуалізоване. Тому до викладача, який працює в системі дистанційного навчання є певні вимоги:

- своєчасна відповідь на електронні листи;
- дотримання чіткого графіку в режимі on-line;
- створити умови психологічного комфорту;
- створити умови позитивного емоційного настрою;
- створити умови для повноцінної самореалізації учня/студента;
- створити умови для успішності, самоствердження та підвищення рівня самооцінки учня/студента.

Дистанційне навчання дозволяє реалізовувати наступні принципи:

- доступність навчання, особливо для людей з особливими освітніми проблемами;
- розширення аудиторії учнів/студентів;
- індивідуальна спрямованість навчання;
- індивідуальний темп навчання;
- розвиток інформаційної культури (навички роботи з інформатизації та телекомунікації);
- соціалізація навчання тощо.

Важливими у реалізації вищевказаних принципів є використання інструментів спілкування у ході дистанційного навчання:

- електронна пошта (стандартний сервіс для передачі повідомлень у формі тексту, програм, графіків, відео тощо);
- форум (модератор форуму реалізує дискусію чи обговорення стимулюючи запитаннями чи цікавою інформацією);
- чат (оперативне спілкування в режимі реального часу у виді текстового, голосового та аудіовідео чатів);
- відеоконференція (конференція в on-line режимі, у визначений день та час);

- блог (право на публікацію належить одній людині або групі з подальшим обговоренням та коментарями);
- середовище Classroom (навчання on-line з використанням відео, тексту, графіки та інших додатків Google, вчитель/викладач здійснює контролюючу, систематизуючу та оцінюючу функції);
- соціальні мережі, Viber, WhatsApp, Telegram тощо (дозволяють створювати закриті групи для обговорення).

Дистанційне навчання спрямоване на оволодіння учнями/студентами навичок самостійної та індивідуальної освітньої діяльності, на розвиток спеціальних здібностей, креативного мислення, творчого потенціалу, ключових компетентностей. Специфіка Інтернет-навчання, що базується на телекомунікаційних технологіях, Інтернет-ресурсах і послугах, впливає на способи відбору і структуризації змісту, способи реалізації тих чи інших методів і організаційних форм навчання, що суттєво впливає на функціонування всієї системи. Учень/студент відбирає й оброблює інформацію, висуває гіпотези, приймає рішення, спираючись на власні роздуми, власне бачення проблеми, висновки, умозаключення, створювати нові відкриття. Для забезпечення дистанційного навчання, необхідні веб-ресурси навчальних дисциплін (програм), які можуть містити:

- методичні рекомендації щодо їх використання, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо;
- документи планування навчального процесу (навчальні програми, навчально-тематичні плани, розклади занять);
- відео- та аудіозаписи уроків, лабораторних, практичних занять тощо;
- мультимедійні матеріали;
- термінологічні словники;
- практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;

- віртуальні лабораторні роботи із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
- віртуальні тренажери із методичними рекомендаціями щодо їх використання;
- пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем;
- ігрові інтерактивні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх використання;
- електронні бібліотеки чи посилання на них;
- бібліографії;
- дистанційний курс, що об'єднує зазначені вище веб-ресурси навчальної дисципліни (програми) єдиним педагогічним сценарієм;
- інші ресурси навчального призначення.

Перелік веб-ресурсів навчальних дисциплін (програм), необхідних для забезпечення дистанційного навчання, визначається закладом освіти залежно від профілю навчальної дисципліни. Основними перевагами дистанційного навчання є синхронний та асинхронний режими взаємодії учасників навчального процесу, екстериторіальність, залучення інших фахівців, практичне засвоєння інструментів ІКТ тощо.

Отже, дистанційне навчання покликане допомогти освітньому процесу ефективно здійснювати традиційне навчання в період вирішення проблем, наприклад пандемія, впровадження якого є необхідною умовою для досягнення сучасного рівня якості освіти.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. Унта, 1968. 339 с.

2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Издательский центр Академия, 2002. 320 с.
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
4. Волков И. П. Учим творчеству. М.: Педагогика, 1988. 204 с.
5. Волконська С. А. Внутрішньовузівська система управління формуванням та розвитком творчого потенціалу студентів : дис. к-да економічних наук : 05.13.10 / Пензенський державний університет архітектури та будівництва. Пенза, 2006. 214 с.
6. Доценко С. О. STEM-освіта як засіб активізації творчого потенціалу учнів //Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків 17 травня 2016 р.). Х. : «Смугаста типографія», 2016. С. 224-229.
7. Доценко С. О. Використання медіатек для підвищення ефективності педагогічної діяльності // Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід : матеріали міжнародна науково-практичної Інтернет-конференції (м. Глухів 25 лютого 2015 року). Глухів, 2015. С. 56-58
8. Доценко С. О. Дидактичний потенціал компетентнісної моделі освіти щодо розвитку творчих здібностей учнів проектних класів «Інтелект України». *Рідна школа*, 2016. № 4 (1036) (квітень). С. 32-39.
9. Доценко С. О. Застосування STEM-освіта для розвитку творчих здібностей учнів початкової школи // *Areas of scientific thought 2016/2017 : materials of the XII International scientific and practical conference (december 30, 2016 january 7, 2017). Volume 3. Pedagogical sciences. Sheffield : Science and education LTD, 2016. P. 76-78.*
10. Доценко С. О. Іващенко М. В. STEM-освіта як засіб розвитку творчих здібностей майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі // збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції

- «Розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті: сучасний погляд» (м. Харків 9 червня 2017 р.). Х. : ХНАДУ. С.160-163.
11. Доценко С. О. Іващенко М. В. Щербакова О. О. Розвиток творчої уяви учнів у контексті STEM-освіти // *Nastolení moderní vědy, Nastolení moderní vědy po Pedagogické vědy. Filologie. Psychologie a sociologie : materiály XIII Mezinárodní vědecko-praktická konference (Praha 22-30 zaří, 2017)*. Praha, Publishing House «Education and Science», 2017. S. 54-57.
 12. Доценко С. О. Іващенко М. В., Москаленко В. В. Розвиток творчої активності особистості за допомогою інтелект-карт // *Сучасна освіта та інтеграційні процеси : збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції під заг. ред. д-ра техн.наук. проф. С. В. Ковалевського (м. Краматорськ 22-23 листопада 2017 року)*. Краматорськ : ДГМА, 2017. С. 62-64.
 13. Дружинин В. Н. Психология творчества. *Психологический журнал*. 2005. №5 С. 101–109.
 14. Егоршин А. П. Управление персоналом: учебник для вузов. 3-е изд. Н. Новгород: ПИМБ, 2001. 720 с.
 15. Жигір В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка: Навчальний посібник / За ред. М. В. Вачевського. К. : ТОВ «Кондор», 2011. 336 с.
 16. Карпенко Н. А. Психология творчества : навч. посіб. Льві : ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
 17. Кічук Н. В. Творча особистість вчителя: педагогічні засади формування : Навч. посіб. /Ізмаїл держ пед. ін-т. : МПП “Принт майстер”, 1999. 196 с.
 18. Коваленко О., Сапрунова О. STEM-освіта : досвід упровадження в країнах ЄС та США. *Рідна школа*, № 4 (1036). квітень, 2016. С. 46-50.
 19. Козяр М. М. Використання інтерактивних технологій навчання у ВНЗ: проблеми і шляхи їх вирішення. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Львів: ЛДУ БЖД, 2010. № 4. Ч. II. С. 102–105.

20. Козяр М. М. Модернізація навчально-виховного процесу на основі використання єдиного інформаційно-освітнього середовища. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ «ХП», 2011. № 1. С. 3–8.
21. Лунячек В. Е. Аналіз освітніх ресурсів Інтернету. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2002. № 1 (19). С. 17-21.
22. Лунячек В. Е. Використання нових інформаційних технологій в організаційному механізмі управління загальноосвітніми навчальними закладами м. Харкова. *Вісник Харківського університету*, 2001. № 506. Сер. : Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих вчених м. Харкова : В 2 ч. Ч. 2. С.7-10.
23. Лунячек В. Е. Елементи технології управління сучасною школою : наук.-метод. посіб. 4- е вид., доп. Х. : Гімназія, 2001. 112 с.
24. Маслоу А. Психологія Бытия. М. : Рефлбук, 1997. 304 с.
25. Матійків І. М. Психологічні фактори впливу на формування професійної компетентності фахівців сфери обслуговування: результати експерименту. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2008. № 4. С. 209–216.
26. Матійків І. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»: психологічний аспект. Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні: зб. тез за матеріалами VIII наук.-техн. конференції наук.-пед. працівників, 26-31 березня 2012 р. Львів : Видавничий відділ ННППТ НУ «Львівська політехніка», 2012. С. 240–243.
27. Матюшкин А. М. Загадка одаренности. М. : Школа-Пресс, 1993. 224 с.
28. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*, 1989. №6. С. 29-33.
29. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.

30. Матюшкин А. М. Развитие творческой активности школьников. М. : Педагогика, 1991. 156 с.
31. Мистецтво розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.
32. Мороз О. Г., Омеляненко В. Л. Перші кроки до майстерності. К. : Знання, 1992. 112 с.
33. Музика О. Л. Типологічний підхід у психології здібностей та обдарованості як альтернатива ситуаційно-диспозиційній антиномії. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць /За ред. В.О.Моляко. Т.12. Вип. 4. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. С.184-192
34. Н. А. Карпенко. Психологія творчості: навч. посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
35. Надлер Дж., Хибино Ш. Мышление прорыва / пер. с англ. С. И. Аканин. Мн. : ООО "Попурри", 1999. 496 с.
36. Національна доктрина розвитку освіти в Україні № 347/2002. К. : Райдуга, 2002. 54 с.
37. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: затверджено указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347. Освіта. 2002. 24 квітня –1 травня.
38. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. URL: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
39. Николко В. Н. Творчество как инновационный процесс. Симферополь : Таврия, 1994. 191 с.
40. Ниренберг Д. И. Искусство творческого мышления. Минск : Поппури, 1996. 240 с.
41. Нові технології навчання : Наук.-метод. зб. / Ред.кол.: Б. І. Холод (голов. ред.), О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін. К. : НМЦВО, 2000. Вип. 28. 204 с.

42. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / С.О. Терепищій, О.Є. Антонова, Р.А. Науменко [та ін.]. К., 2008. 156 с.
43. Олєфіренко Н. В. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів : монографія. Х. : Вид-во «Щедра садиба плюс», 2014. 336 с.
44. Олійник Т. О. Використання ІКТ для розвитку критичного мислення. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наукових праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. № 1 (8). С. 83-91.
45. Олійник Т. О. Особливості інноваційних перетворень в освіті // Новий колегіум : зб. наук. праць. Харків : Новий колегіум, 2005. №6. С. 22-28.
46. Олійник Т. О. Про роль комп'ютерного експерименту у розбудові критичної математичної освіти // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць. Харків : ХДАДМ, 2002. № 20. С. 13-21.
47. Олійник Т. О. Спецкурс з розвитку критичного мислення // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. Харків : ХДПУ, 2002. Вип. 17. С. 102-110.
48. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 250 с.
49. Подмазін С. І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти. *Директор школи*, 2002. № 33 (225). С. 8.
50. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004 С. 66-72.

51. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / за ред. О.І. Пометун. К. : А.С.К., 2003. 192 с.
52. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://visnyk.Iatp.org.ua>
53. Пономарёв Я. А. Психология творчества. М. : Педагогика, 1996. 303 с.
54. Постова С. А. Підготовка майбутніх учителів інформатики до розвитку творчого мислення старшокласників у позанавчальній діяльності. Дис. на зд. наук. ст. кан. пед. н. Житомир, 2018. ЖДУ імені Івана Франка. 159 с.
55. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентноздатних фахівців: монографія / За ред. Руденко Л. А. Київ : , 2012. 170 с.
56. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. 3-є вид., стереотип. К. : Либідь, 2001. 560 с.
57. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. М. : Дело, 2003. 160 с.
58. Пучков Н. П. Система обеспечения качества профессиональной подготовки в вузе. Управление качеством: методология и социально-экономические проблемы: сб. науч. ст. I междунар. науч.-практ. конф., Тамбов 11-12 мая 2005 / Тамбов, гос. тех. ун-т. 2005.
59. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 467 с.
60. Резник С. Д., Бобров В. А. Управление семейной экономикой. М. : Экономика, 2003.
61. Родари Дж. Грамматика фантазии. М., 1978. 96 с.

62. Роджерс К. К теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 74–79.
63. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*, 1990. № 1. С. 164–168.
64. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.
65. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. К. : Академвидав, 2005. 360 с.
66. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків : Основа, 2003 80 с.
67. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К. : Полиграфкнига, 1996. 406 с.
68. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. К. : Міленіум, 2006. 344 с.
69. Сисоєва С. О., Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. К. : ТОВ «Видавниче підприємство ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 404 с.
70. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч.посіб. Київ : ІСДО, 1994. 112с.
71. Сірополко С. О. Історія освіти в Україні : монографія / підготував Вільчинський Ю. Львів : Афіша, 2001. 664 с.
72. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. К. : Таксон, 2006. 88 с.
73. Смирнов Е. А. Современный руководитель: стратегии жизни и деятельности. М. : Изд-во МГУ, 2002. 208с.
74. Thorndike E. L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. Trinidad, 1920. P. 227–235.
75. Тихенко Л. В. Формування творчих здібностей старшокласників у процесі дослідницької діяльності в Малій академії наук України : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2008. 296 с.

- 76.Шекшня СВ. Управление персоналом современной организации. М. : ЗАО « Бизнес- школа», 2002. 365 с.
77. Якобсон П. М. Процесс творческой работы изобретателя. М. ; Л., 1934.
78. Якобсон П. М. Психология художественного творчества. М., 1971. 48 с.
79. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*, 1997. №4. С. 20–27.
80. Averill J.R., Thomas-Knowles C. Emotional Creativity // Strongman K.T. (ed.) *International review of studies on emotion*. London : Wiley, 1991. V.1. P. 269–299.
81. Buck R. Motivation emotion and cognition: A developmental-interactionist view / R. Buck / Strongman K.T. (ed.). *International review of studies on emotion*. Chichester: Wiley, 1991. V.1. P. 101–142.
82. <http://psychology-naes-ua.institute/info/182/>
83. <http://www.pcih.ua/sposob/116.html>
- 84.http://zippo.net.ua/data/files/2018/metod_rob/psihol/veresenj_2018_voznyuk.pdf
- 85.Savchenko, O.Ya. Liashenko, O.I. Fediaieva, A.M. and other (2000), *Novi tekhnolohii navchannia*. NMTsVO, vol. 28, 2004 p.
86. Taylor C. W. (Ed.) *Creativity: Progressand potential*. N. Y. ; San Francisco; Toronto ; L., 1964.
87. Torrance E. P. *The Search for Satori and Creativity* / E. P. Torrance. Buffalo N. Y. : Creative Education Foundation, 1979.
88. Zhyhir', V.I. and Chernieha, O.A. (2011), *Profesijna pedahohika: Navchal'nyj posibnyk*, TOV «Kondor», Kyiv, Ukraine, 336 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Вахоцька Ірина Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Гриньова Наталія В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Гульбс Ольга Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Гуртовенко Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Діхтяренко Світлана Юріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Дудник Оксана Андріївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Кобец Олександр Володимирович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Малєєв Денис Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та розвитку особистості Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Міщенко Марина Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Мороз Людмила Іванівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Перепелюк Тетяна Дмитрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Сафін Олександр Джамільович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Тітов Іван Геннадійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка.

Шеленкова Наталія Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Якимчук Борис Андрійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Якимчук Ірина Павлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.