

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО (м. ОДЕСА)

На правах рукопису

ДУНАЄВА ОКСАНА МИКОЛАЇВНА

УДК: 378.937+378.126+378.14

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник –
Семенова Алла Василівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2007

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	11
1.1. Креативність особистості як педагогічна проблема.....	11
1.2. Компонентно-структурний аналіз педагогічної креативності	28
1.3. Критерії та шкала діагностики рівнів сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів.....	46
Висновки до першого розділу.....	62
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	64
2.1. Педагогічні умови формування педагогічної креативності майбутніх учителів.....	64
2.2. Результати діагностики сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів на констатувальному етапі	102
2.3. Інтерактивна технологія формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.....	109
2.4. Результати дослідно-експериментальної роботи та їх аналіз.....	144
Висновки до другого розділу.....	161
ВИСНОВКИ.....	163
ДОДАТКИ.....	166
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	248

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМН	—	Активні методи навчання
АТ	—	Аутогенні тренування (аутотренінг)
ВНЗ	—	Вищий навчальний заклад
ВШ	—	Вища школа
ДК	—	Діяльнісний компонент
ЕГ	—	Експериментальна група
ЗУН	—	Знання, уміння, навички
ІАМН	—	Інтерактивні методи навчання
ІТ	—	Інноваційні технології
КГ	—	Контрольна група
КК	—	Когнітивний компонент
МК	—	Мотиваційний компонент
НПП	—	Науково-педагогічні працівники
ОК	—	Організаційний компонент
ОКХ	—	Освітньо-кваліфікаційна характеристика
ПК	—	Педагогічна креативність
ПКС	—	Педагогічно-креативне середовище
ПР	—	Прийняття рішення
ПрК	—	Продуктивний компонент
РК	—	Рефлексивно-перцептивний компонент
РР	—	Реалізація рішення
ТРВЗ	—	Теорія рішення винахідницьких завдань

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті акцентується на тому, що пріоритетом держави є виховання такої особистості, яка усвідомлювала б свою належність до народу, власне – до українського народу, до європейської цивілізації в її теперішності і перспективності, яка зорієнтовувалася б на соціокультурну динаміку, підготовку громадян до життя і праці в сучасному світі, який динамічно змінюється. Головною метою української освіти визначено створення сприятливих умов для розвитку особистості, творчої самореалізації кожної дитини. У зв'язку з цим змінюються й функції вчителя, його діяльність спрямовується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, формування й розвитку потреб та здібностей учасників навчального процесу. За нинішніх умов метою модернізації вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах послуговують досягнення принципово нового рівня якості професійної підготовки фахівців у вищій школі, особливо педагогів. Актуальною залишається проблема такої підготовки майбутнього вчителя, яка дозволила б йому з найменшими витратами часу і зусиль виховати кваліфікованого фахівця, здатного до творчої й результативної професійної діяльності.

У вимірах соціально-педагогічних вимог, які ставляться до випереджувального розвитку інноваційного простору у сучасній освітянській сфері, ключовим фактором залишається творчий вчитель. Наші науковці (Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кічук, З. Курлянд, М. Лазарєв, Н.Тарасевич, Л. Хомич та ін.) здебільшого єдині у визнанні недосконалості системи підготовки педагогічних кадрів. Науковий доробок, котрим віддзеркалюється стан теорії і практики підготовки сучасного педагога, який був би спроможний – за умов стрімкого зростання інформатизації суспільства – до оновлення технологій, глобальної інтеграції знань, успішної науково-професійної діяльності, дозволили виявити низку суперечностей, які знаходять свій вияв у поки що неподоланих негативах, котрі простежуються:

– між потребами суспільства у компетентних фахівцях, які здатні швидко, оптимально та ефективно виконувати професійні завдання, та реальним станом професійної підготовки випускників вищих закладів освіти;

– між недостатньою усвідомленістю педагогами кардинального зростання ролі креативності у спроможностях особистості продуктивно виконувати завдання професійної діяльності та вимогами сьогодення до результатів професійної діяльності і конкурентоспроможності фахівців на ринку професійних послуг;

– між рівнем розвитку у майбутніх фахівців таких особистісно-професійних якостей та умінь, які вимагають використання творчого підходу до розв’язання повсякденних питань професійної діяльності та нинішнім ступенем освіченості педагогів в аспекті усвідомлення ними необхідності вдосконалення навичок школярів щодо нешаблонних способів розв’язання життєвих проблем;

– між потребою майбутніх фахівців у розвитку креативних якостей своєї особистості та відсутністю науково-методичних орієнтирів щодо їх формування та самовиховання у процесі підготовки до професійної діяльності.

Вищезокреслені протиріччя актуалізували науковий пошук дослідників, які доводять доцільність формування креативності у професійній підготовці майбутніх учителів (А. Алексюк, Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва, М. Сметанський та ін.). Однак у наявному науковому доробку ці питання досліджуються опосередковано. Відтак, посиленою є соціально-педагогічна потреба у спеціальному і комплексному науковому осмисленні проблеми формування педагогічної креативності майбутніх учителів на основному етапі – в умовах вищої школи.

Актуальність, водночас і неповне теоретичне й практичне вивчення досліджуваної проблеми спричинились до вибору нами теми „Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тему дисертації долучено до тематичного плану кафедри педагогіки

Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса) “Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців” (№ 0105U000190). Тему дисертації затверджено вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 4 від 25 листопада 2004 року), її узгоджено з Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 21 грудня 2005 року).

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів в умовах вищої школи.

Предмет дослідження – інтерактивна технологія формування педагогічної креативності майбутніх учителів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність інтерактивної технології формування педагогічної креативності майбутніх учителів на основному етапі їх професійної підготовки – у вищій школі.

Гіпотеза дослідження – процес формування педагогічної креативності майбутніх учителів відбуватиметься більш продуктивно завдяки впровадженню інтерактивної технології, змістову основу якої складають такі педагогічні умови: усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-професійної вагомості педагогічної креативності через організацію педагогічного спілкування в підсистемі „викладач-студент-учень”, підґрунтям якого виступають інноваційні процеси в освітній галузі; створення педагогічно-креативного середовища у вищій школі; сприяння розвитку позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати основні теоретичні підходи до розв’язання проблеми розвитку креативності особистості у сучасній психолого-педагогічній літературі, уточнити сутність поняття „педагогічна креативність”.

2. Визначити компоненти, критерії, показники й рівневу характеристику педагогічної креативності, провести діагностику її сформованості у майбутніх учителів.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічну модель процесу формування у вищій школі педагогічної креативності студентів.

4. Розробити та експериментально перевірити інтерактивну технологію формування педагогічної креативності майбутніх учителів на етапі професійної підготовки у вищій школі.

Теоретико-методологічною основою дослідження слугували для нас ідеї, які стосуються визначення й аргументації сутності *специфіки професійної праці учителя* (Р. Гуревич, О. Забокрицька, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.); наукові праці, в яких вмотивовується *технологічний підхід до професійної підготовки* (С. Архангельський, В. Безпалько, І. Богданова, М. Кларін, Б. Ліхачов, М. Нікандров, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, О. Пометун, С. Сисоева, В. Серіков та ін.); праці, в яких досліджуються особливості й *специфіка творчої педагогічної діяльності* (К. Абульханова-Славська, Ф. Гоноболін, В. Загв'язинський, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін, М. Поташник, А. Семенова та ін.); наукове обґрунтування сутності креативності (Д. Богоявленська, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Г. Грубер, Р. Кеттел, А. Маслоу, А. Олах, Р. Стернберг, А. Танненбаум, К. Тейлор, Р. Термен, Е. Торренс та ін.); інновації наукових досліджень, у яких висвітлюється *співвідношення інтелекту і креативності* (О. Григоренко, В. Дружинін, М. Лейтес, О. Матюшкін, Н. Хазратова, та ін.); праці, в котрих висвітлюються дослідження *рефлексії креативності і творчої продуктивності* (М. Гнатко, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В. Козленко, В. Пятруліс та ін.); наукові дослідження, присвячені *формуванню креативності* (Н. Вишнякова, Т. Галич, Н. Мойсеюк, Л. Подимова, Л. Романишина, Т. Сидорчук, М. Сметанський, Л. Степанов, Г. Тарасенко, В. Фрицюк, І. Шахіна, В. Шинкаренко та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* – вивчення, аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з проблеми професійної

підготовки майбутніх учителів використовували з метою визначення наявного стану і теоретичного обґрунтування проблеми педагогічної креативності майбутніх учителів; усвідомлення науково-теоретичних і дослідних надбань, спрямованих на вдосконалення педагогічної технології формування педагогічної креативності майбутніх учителів; *емпіричні* – анкетування, інтерв'ю, бесіди, тестування з метою визначення компонентів педагогічної креативності; *обсерваційні* (спостереження, ранжування, рейтинг, методи експертної оцінки й узагальнення незалежних характеристик); *моделювання* навчальних засобів з метою розробки інтерактивної технології формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки; *педагогічний експеримент* - (діагностувальний, констатувальний, формувальний) – з метою доведення дієвості педагогічної технології формування педагогічної креативності майбутніх учителів; методи *математичної статистики*: статистичне опрацювання результатів експериментальної роботи, інтерпретація їхньої сутності.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса), у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. На різних етапах дослідження до експериментальної роботи було залучено 480 студентів бакалаврату інституту фізики та математики, історико-філологічного факультету, 77 викладачів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що в ньому:

– *вперше* проведено комплексне дослідження процесу формування педагогічної креативності майбутніх учителів, визначено педагогічну структуру, критерії, показники й схарактеризовано рівні її сформованості, розроблено інтерактивну технологію формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки;

– *визначено* своєрідність педагогічної креативності й науково обґрунтовано етапи її розвитку у студентів бакалаврату;

– *уточнено* й сконкретизовано сутність понять „педагогічно-креативне середовище”, „педагогічна креативність”;

– *подальшого розвитку* набули положення теорії формування позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів.

Практичне значення дослідження полягає в розробці методики діагностики рівнів сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів, в укладенні навчально-методичних матеріалів, які стосуються вдосконалення процесу професійної підготовки учителів, реалізації спецкурсу - „Основи формування педагогічної креативності” як змістового компоненту розробленої інтерактивної технології формування педагогічної креативності майбутніх учителів. Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами ВНЗ у професійній підготовці студентів, на допрофесійному етапі підготовки майбутніх учителів та у період післядипломного вдосконалення педагогів.

Результати дослідження впроваджено в системні процеси професійної підготовки майбутніх учителів в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (акт про впровадження від 28.08. 2007 р. № 1072/01), Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського (акт про впровадження від 17.05. 2007 р. № 17), Гуманітарному університеті „Запорізький інститут державного та муніципального управління” (м. Запоріжжя) (акт про реалізацію результатів наукових досліджень від 28.12. 2006 р.), Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка (довідка про впровадження від 15.05. 2007 р. № 43/38).

Вірогідність наукових положень, практично-професійних результатів дисертаційного дослідження забезпечувалася методичним й теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; науковими принципами аналізу наукових джерел; використанням комплексу методів дослідження,

адекватних його предмету, меті і завданням; репрезентативним, якісним і кількісним аналізом експериментальних даних; позитивним „зрушенням” в педагогічній креативності майбутніх учителів унаслідок дослідно-експериментальної перевірки висунутої гіпотези.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження обговорювалися і були схвалені на міжнародному симпозиумі „Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє (м. Одеса, 2007); на міжнародній науково-практичній конференції „Сучасні наукові дослідження – 2006” (м. Дніпропетровськ, 2006); всеукраїнських науково-методичних конференціях (м. Київ, 2005, м. Одеса, 2005, м. Луганськ, 2006), міжвузівській науково-практичній конференції „Сучасні напрямки розвитку Сухопутних військ ЗС України” (м. Одеса, 2005); молодіжній науковій конференції „Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці та професійній діяльності правознавців” (м. Одеса, 2005), а також на методичних семінарах, засіданнях кафедри педагогіки, педагогічних читаннях та ін.

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження відображено в 11 одноосібних наукових публікаціях, 7 з яких – у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків, переліку умовних скорочень. Повний обсяг роботи 269 сторінок, з них основного тексту 165 сторінок. У тексті вміщено 14 таблиць, 16 рисунків, ними охоплено 2 сторінки самостійного тексту та 8 додатків, що їх викладено на 82 сторінках. У списку використаних джерел 256 найменувань, 19 з них - іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Креативність особистості як педагогічна проблема

Сучасне суспільство пройшло чималий шлях від часів, коли знання були привілеями обмежених верств населення, дотепер, коли інформація стала загальнодоступною майже для всіх. Це надає нам колосальні переваги, проте накладає й більші зобов'язання. Перед людством постають проблеми екології, нестачі енергоносіїв, демографічні проблеми тощо. Розв'язання цих питань потребує освіченості всього населення нашої країни, виховання якого повинне здійснюватися вже сьогодні. На засадах реалізації цього процесу постає проблема підготовки майбутніх педагогів, учителів, вихователів як ініціативних, мислячих особистостей, котрі спроможні творчо поєднати досягнення традиційної та альтернативної освіти, сміливо впроваджувати та самостійно створювати - інноваційну. Саме тому важливе значення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів як носіїв сучасних знань педагогіка вищої школи надає формуванню креативності.

Визначаючи сутність терміну „креативність”, ми акцентуємо увагу, що в науковій літературі поняття „креативність” нерозривно пов'язане з поняттям „творчість”. Обидва поняття збігаються одне з одним, часто використовуються як синоніми. Причина цього і в походженні терміна „креативність” (від лат. creatio – творіння, від англ. creativity – творчий потенціал, творчі здібності) [207]. Як бачимо, в етимології терміну простежується наявність елемента творчості.

Відтак, на нашу думку, до того як було обґрунтовано поняття „креативності”, її складові досліджувалися як складові поняття „творчість”. Розглянемо детально це твердження.

Проблеми творчості здавна досліджувались філософами, педагогами, психологами. Філософи трактують творчість як процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні та духовні цінності. Вона являє собою здатність людини з матеріалу, що надається дійсністю, творити (на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу) нову дійсність, яка задовольняє різноманітні суспільні потреби. Види творчості визначаються характером творчої діяльності (винахідницька, організаторська, наукова, художня тощо) [216, с. 449].

У психологічній літературі існують різні підходи до визначення та трактування творчості. Л.С. Виготський [46] розглядав творчість як *створення нового*. А. Брушлінський [38] у творчості виокремив *відкриття невідомого і створення нового*. М. Дьяченко та Л. Кандилович [82] визначили творчість як *продуктивну форму активності й самостійності людини*.

На думку Г. Альтшуллера, [5] *творчість* – це діяльність, яка на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань породжує нове. Виявляється вона на двох рівнях. Для одного рівня творчості характерне використання наявних знань і розширення галузі їх застосування; на іншому – створюється абсолютно новий підхід, що змінює усталений погляд на об'єкт або галузь знань. Сутність творчості як *психологічної властивості* полягає в інтелектуальній активності й чутливості до побічних продуктів діяльності. Зокрема, дослідник зазначив, що творча особистість бачить результати, які становлять принципову новизну, а нетворча – лише результати, спрямовані на досягнення мети.

Провідною ідеєю Г. Альтшуллера [5], яка в аспекті нашого дослідження має велике значення, є настанова, що *творчості, як і будь-якій діяльності можна вчитися*, крім того навчати творчій діяльності потрібно всіх. Таку думку поділяє І. Лернер [125], який переконаний, що творчості можна навчати, дотримуючись трьох напрямків: навчання інтелектуальних операцій; навчання процедур творчої діяльності, формування ціннісного ставлення до творчості.

Заслужує уваги дослідження аспектів творчості вченими В. Андрєєвим [8] та В. Моляко [137], зокрема *технічної творчості*. Так В. Андрєєв, визначаючи творчість як вид людської діяльності, виокремлює низку ознак, що характеризують її як цілісний процес. При цьому, *якщо з названих ознак виключити хоча б одну, то творча діяльність або не відбудеться*, або діяльність не може бути названа творчою: наявність протиріччя проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна й особиста значимість і прогресивність, що робить внесок у розвиток суспільства й особистості (антисоціальна діяльність, навіть у її найбільш винахідливій формі, це – не творчість, а варварство); наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов для творчості; наявність суб'єктивних (особистісних якостей: знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей) передумов для творчості; новизна й оригінальність процесу або результату [8].

У своїх працях стосовно вивчення творчого потенціалу особистості В. Моляко виокремлює такі його складові: задатки, схильності, що проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів; допитливість, прагнення до створення нового, схильність до пошуку й вирішення проблем; схильність до систематичних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного відбору; прояв загального інтелекту – прогнозування, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхів розв'язання, адекватність дій; емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, перевагу тощо; уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів, часу й т. ін.; порівняно більш швидке оволодіння вміннями, навичками, технічними прийомами праці, виробничою майстерністю; здатності до вироблення особистісних стратегій і тактик при вирішенні загальних і нових спеціальних проблем, завдань, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій, домінування інтересів і мотивів; загальне й естетичне задоволення від процесу й продуктів діяльності;

несвідоме, інтуїтивне („позалогічне”) розв’язання проблеми; багатоваріантність рішень [138].

На думку Я. Пономарьова [166] для творчої особистості характерні *оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, значна працездатність.*

Б. Ананьєв [7] звертав увагу на такі властивості творчої особистості як *глибина думок, незвичайність поставлених питань та рішень, інтелектуальну ініціативу.* У дослідженнях Д. Богоявленської [30] одиницею дослідження творчості запропоновано розглядати „*інтелектуальну ініціативу*”, а всі види творчої діяльності, на думку автора, об’єднує така здатність особистості, як „*інтелектуальна активність*”. П. Торранс [253] визначив таку загальну особливість творчих особистостей, як *потреба у розвитку, постійному зростанні.*

А. Олах [150] вважає, що творчим людям притаманні наступні особистісні риси: незалежність – особистісні стандарти важливіші за стандарти групи, неконформність оцінок і суджень; відкритість розуму – готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйняття нового і незвичного; висока толерантність до невизначених і нерозв’язних ситуацій, конструктивна активність в цих ситуаціях; розвинуте естетичне відчуття, прагнення до краси.

У педагогіці творчість аналізується у зв’язку з навчально-виховним процесом і визначається як свідомо, активна діяльність людини, що спрямована на пізнання та перетворення дійсності, на створення нових оригінальних предметів і виражається в пошуках найбільш результативних методів навчання й виховання учнів, у створенні навчальних посібників, постійному поповненні знань, перегляді застарілих педагогічних поглядів, рішень [187, с. 12].

Педагогічна творчість (за С. Гончаренком) – оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням

передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних напрямків діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості [53, с.326].

Педагогічна творчість (за С. Сисоєвою [195]) – особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (учителя й учня), яка обумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності учителя. Основним критерієм педагогічної творчості, на думку автора, є результативність – забезпечення позитивної динаміки формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої діяльності самого вчителя.

Н. Кічук визначає творчу особистість учителя як особистість, яка характеризується усвідомленням творчості в професійній праці на рівні переконання, спрямованістю на творчість, інтелектуальною активністю, що виявляється у поєднанні науково-педагогічного мислення та творчої уяви [99].

У працях Н. Кічук [99] та С. Сисоєвої [195, 196] висловлюється думка про те, що традиційна система освіти потребує переорієнтації на професійне вдосконалення та самовдосконалення творчої особистості педагога. На думку С. Сисоєвої, творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості та додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які за сприятливих для педагогічної творчості умов забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку творчих можливостей учнів [195].

Останнім часом в науковій літературі широкого розповсюдження набув термін „креативність”, який майже витіснив активно вживане словосполучення

творчі здібності. Ці поняття сприймаються як синонімічні, отже виникає певний сумнів у доцільності введення нового іншомовного терміна. Однак, об'єктивно, *креативність* доцільно визначати не як деяку творчу здібність або сукупність таких, а як здібність до творчості. Поняття ці, хоча й дуже близькі, але не ідентичні [206, с. 335].

Засновник дослідження креативності Дж. Гілфорд довів, що ефективність вирішення проблем залежить не від наявних знань і навичок, що вимірюються інтелектуальними тестами, а від особливої здатності „*використовувати подану для розв'язання задачі інформацію різними способами й у швидкому темпі*”. Таку особливість було названо **креативністю** [243].

Дж. Гілфорд [243] та Е. Торранс [253] виокремили 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність мислення. Серед них – швидкість (кількість ідей, котрі виникають за певний часовий інтервал), гнучкість (здатність переорієнтовуватися з однієї ідеї на іншу) та оригінальність (здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих), а також допитливість (підвищена чутливість до проблем, які не викликають цікавості в інших), іррелевантність (логічна незалежність реакцій від стимулів). У 1967 р. Дж. Гілфорд [245] об'єднав ці здібності в поняття „*дивергентне мислення*” – тип мислення, що відбувається у різних напрямках й уможливорює варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Конвергентне ж мислення спрямоване на аналіз всіх наявних способів розв'язання завдань, для того, щоб обрати з них лише одне правильне.

Конвергентне мислення орієнтується на заздалегідь відоме тривіальне вирішення проблеми, дивергентне мислення має прояв, коли проблема ще тільки повинна бути визначена, коли не існує наперед запропонованого, встановленого шляху її вирішення. Конвергентне мислення визначає інтелект, дивергентне – креативність [244].

У психології існує, принаймні, три точки зору на взаємозв'язок інтелекту та креативності. Дослідники (Г. Айзенк [3], Р. Стенберг [208, 249], Л. Термен

[252] та ін.) розглядають інтелект і креативність як єдину людську здатність вищого плану. В. Дружинін характеризує цю позицію як редукцію креативності до інтелекту. В цьому випадку йдеться не про те, що це єдина здібність, а про те, що творчість – похідна інтелекту [70]. Відтак при високому інтелекті – можливі високі творчі здібності, а при низькому – прояви творчості утруднені.

Немає жодної необхідності, вважає Г. Айзенк, виділяти креативність як особливу здатність. Здатність до будь-якого виду діяльності (наукової, художньої) насамперед забезпечується високим рівнем загального інтелекту [3].

Проте інші дослідники проблеми категорично наполягають на абсолютній незведеності креативності до інтелекту. Творчість – не адаптація до світу, а його перетворення. Причиною творчості є дезадаптація людини, її непристосованість до навколишнього природного й соціального світу. Глибинною причиною будь-якої людської творчості В. Вільчек бачив у первинному споконвічному відчуженні людини від природи й світу в цілому [41]. А. Адлер вважав творчість засобом компенсації відкритого ним самим комплексу неповноцінності [2].

В. Дружинін також трактував інтелект і креативність, як дві різні загальні здібності, він пов'язував їх існування із процесами переробки інформації. Креативність відповідає за перетворення наявної у людини інформації й породження нескінченної безлічі нових моделей світу. Інтелект - за застосування цієї інформації в реальній практиці та адаптацію до навколишнього світу [70].

Третю точку зору на співвідношення інтелекту й креативності можна назвати компромісною. Її автори намагаються залагодити непримиренність двох перших позицій. Інтелект і креативність – різні фактори, але в той же час між ними є певний взаємозв'язок. Психологи (Д. Богоявленська [30], А. Маслоу [132] й ін.) вважають, що творчих здібностей, як таких, не існує взагалі, – творча активність більше визначається особливими рисами особистості (допитливістю, ризикованістю тощо), ніж здібностями. Однак для прояву цієї активності необхідний високий рівень інтелектуальної обдарованості.

Найбільш розробленою моделлю цієї позиції виступає концепція „інтелектуального порогу” Е. Торранса. При низьких і середніх значеннях IQ інтелект і креативність виступають як інтегрований фактор, тобто, люди з низьким інтелектом мають низьку креативність, люди із середнім інтелектом – середню креативність. І тільки при IQ понад 120 інтелект і креативність стають незалежними факторами, отже ймовірні інтелектуали з ледве помітними творчими здібностями й інтелектуали з найвищою креативністю [253].

Разом з тим випадки значної розбіжності творчих і інтелектуальних здібностей наводить В. Дружинін [70] у своїй монографії. Враховуючи науковий доробок дослідників М.Воллаха і Н. Когана [256] він зауважив, що автори критично проаналізували процедуру проведення тестування в експериментах Д. Гілфорда й Е. Торранса та видозмінили ситуацію тестування (зняли змагальність, відмовилися від тимчасового обмеження рішення завдання, відмовилися від критерію точності) і в результаті отримали незалежність факторів креативності й інтелекту.

Вичерпне дослідження креативності й інтелекту, провела Е. Григоренко [58]. Дослідниця виявила, що кількість гіпотез, які продукує індивід при вирішенні комплексного розумового завдання, корелюється із креативністю за Е. Торрансом, а правильність вирішення позитивно корелюється з рівнем загального інтелекту за Д. Векслером. Отже, креативність і загальний інтелект є здібностями, що визначають процес розв’язання розумової задачі, але на різних його етапах виконують різноманітні завдання.

Привабливість діагностики загальних, а не спеціальних здібностей полягає в тому, що є можливість вирішити одразу низку проблем, оскільки загальні здатності необхідні для будь-якої діяльності й, на думку багатьох дослідників, роблять основний внесок у детермінацію успішності [57].

Типовою є теорія „інтелектуального порогу” Г. Перкінса [56], який на підставі великої кількості кореляційних досліджень доводить, що для оволодіння кожною діяльністю потрібний необхідний і достатній рівень інтелекту. Якщо інтелект у індивіда нижчий цього рівня, він не може

працювати, але перевищення інтелекту понад необхідний рівень не дає приросту продуктивності. Розбіжності продуктивності в особистостей, чий інтелект перевищує „рубіжний” рівень будуть визначатися мотивацією, особистісними рисами тощо, але не розбіжностями інтелекту. Важливо, що цей ефект стосується будь-якої діяльності (трудової, навчальної та ін.).

Під час прогнозування успішності шкільного й навчання у ВНЗ багато дослідників [64, 250, 254 та ін.] доходили висновку про існування *навченості* як певної загальної здатності до навчання, незалежної від інтелекту й креативності. Відомо, що кореляції креативності й академічної успішності дуже малі, а особистісні якості „ідеального відмінника” і „творчої людини”, за даними емпіричних досліджень, полярні. Кореляції між рівнем загального інтелекту й академічною успішністю мають велику розбіжність і залежать від методики діагностики інтелекту, особливостей вибірки тощо. Отже, величини кореляції креативності й інтелекту, отримані в дослідженнях, залежать від процедури проведення діагностики.

В експериментах Д. Гілфорда [50] й Е. Торранса [254] вводилася єдина умова, що відрізняє тести креативності від тестів інтелекту, зокрема випробуваний міг давати будь-які варіанти відповіді на завдання й будь-яку кількість відповідей (за визначенням дивергентного мислення). Час виконання завдання був обмежений, завдання давалося, а не обиралося або ж конструювалося випробуванним, була присутня оцінка точності відповіді, тестові норми й т. ін.

М. Воллах й Н. Коган [256] відмовилися від обмеження часу, лімітування мотивації досягнення, змагання й соціального схвалення, включення діагностики креативності в ігровий контекст. Кореляції між креативністю й інтелектом стали близькі до нуля. Якщо надати випробуванним право обирати завдання, то кореляції між рівнем інтелекту й креативністю стають слабко негативними. Тим самим можна припустити, що за умов регламентації вільної поведінки випробуваного й умов діагностики визначається рівень прояву креативності або інтелекту в діагностичній ситуації.

Отже, під час діагностики креативності необхідно враховувати наявність прояву її критеріїв: прояв креативності при тестуванні свідчить, що індивід – креативний, але зворотне – помилкове. Якщо розташовувати тести за рівнем регламентації поведінки людини у процесі діагностики, то ми отримаємо шкалу, на протилежних полюсах якої будуть, з одного боку, – високошвидкісні тести інтелекту, а з іншого боку, – ігрові методики діагностики креативності.

І художня, і дослідницька діяльності максимально сприяють творчим можливостям, оскільки для них характерне охоплення людини в цілому, а не окремими аспектами. Обидва процеси використовують і інтелект, і емоції, і естетичний смак, і моральність. Фактично така діяльність є сенсом людського життя [43]. Широко поширене переконання, що права півкуля мозку „емоційна” і відповідає за художню творчість, а ліва „розумова” відповідає за логічні здібності. Обидві півкулі взаємодіють, забезпечуючи взаємодоповнення пізнавальних функцій. Згідно з В. Леві [120], ліва півкуля розташовує просторову інформацію в тимчасовому порядку, а права півкуля – тимчасову інформацію в просторовому порядку. Процес розуміння полягає в тому, що одна форма впорядкування інформації (наприклад, тимчасова) по черзі переходить в іншу форму впорядкування інформації (просторову) і навпаки, а ритм цих взаємних переходів залежить від загального стану мозку.

Таким чином, цілковите розуміння як музики, так і математики, забезпечується взаємодією обох півкуль, і саме із цим процесом інтеграції „розумових” (лівопівкульних) й „емоційних” (правопівкульних) функцій пов’язані творчі здібності людини як у мистецтві, так і в науці.

Звертає на себе увагу залучення півкуль мозку в інтуїції, оскільки інтуїція, як здібність особистості осягати істину шляхом безпосереднього про неї розсуду без обґрунтування за допомогою доведення, з педагогічної точки зору, є складовою творчої діяльності [187, с. 27]. Розумовий процес, котрий призводить до отримання нової інформації про відносини й зв’язки об’єктів, у загальному випадку, коли вирішується досить складне завдання, вимагає участі обох півкуль. Цей процес може містити в собі кілька послідовних етапів, коли

по черзі домінують обидві півкулі. Якщо домінує ліва півкуля, результати, досягнуті до цього моменту, можуть бути усвідомлені й висловлені. Якщо домінує ліва, розумовий процес відтворюється у підсвідомості, тому не усвідомлюються й вербально не оформлюються [120].

Значної уваги дослідженню інтуїції в різних аспектах приділено в працях М. Бунге [39], Р. Грановської [55, 56], В. Іріної [86], А. Карміна [94], Є. Князевої [101], О. Налгаджяна [144] та ін. Проблемою розвитку педагогічної інтуїції займаються такі вчені, як І. Богданова [28, 29], Л. Гриценко [60], М. Холодна [221] та ін.

Численна кількість підходів до визначення природи креативності вже майже усталилася. Деякі її визначення представлено в термінах продукту – у наслідках діяльності; інші – у термінах процесу, особистісних рисах або необхідних для розвитку креативності зовнішніх умов.

За твердженням С. Степанова [206], С. Спірмен вважав, що креативність – це *„сила людського розуму, що створює новий зміст шляхом зміни та створення нових зв'язків”*, а В. Сімпсон визначив її як *„здібність (здатність) до руйнування загальноприйнятого, звичного порядку слідування ідей у процесі мислення”*.

Е. Торранс [253] вважав, що креативність – це не спеціальна, а загальна *здібність, яка базується на констеляції загального інтелекту, особистісних характеристик і здібностей до продуктивного мислення*. Вона виявляється під час дефіциту знань; у процесі включення інформації до нових структур і зв'язків; під час ідентифікації недостатньої інформації; в ході пошуку нових рішень та їх перевірки; при повідомленні результатів. Під креативністю він розумів *загострене сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, дисгармонії та ін.* Автор стверджував, що *творчий процес поділяється на сприйняття проблеми, пошук рішення, прогнозування і формулювання гіпотез, їх модифікацію та знаходження результату*. Критики цього визначення Е. Торранса звертали увагу на той факт, що в ньому відсутнє розмежування креативності та інших різновидів мислення [246].

За Дж. Джонсоном, креативність виникає як *несподіваний продуктивний акт*, здійснений виконавцем спонтанно у певних умовах соціальної взаємодії; разом з тим, виконавець враховує власні знання і можливості [206].

В наш час багатьма дослідниками використовується концепція, запропонована, за одними джерелами, Р. Муні у 1963 р., за іншими – А. Штерном у 1969 р. [206]. Згідно з цією концепцією креативність розглядають у таких основних аспектах: 1) як процес; 2) як продукт; 3) як особистість (власне, креативні здібності особистості); 4) як середовище (сфера, структура, соціальний контекст, котрі формують вимогу до продукту творчості); 5) як проблему, яка підлягає вирішенню. Останній аспект у своїх дослідженнях креативності виокремлює К. Урбан [255].

Ф. Баррон [239] і Д. Харрінгтон [206] зробили наступні узагальнення щодо сутності креативності:

1) креативність – це **здатність** адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах та дозволяє усвідомлювати **нове** в існуванні, хоча сам процес може носити як свідомий, так і несвідомий характер;

2) **створення** нового творчого продукту передусім залежить від особистості творця й сили його внутрішньої мотивації;

3) специфічними властивостями креативного процесу, продукту й особистості є їх **оригінальність, самостійність, валідність, адекватність завданню** й ще одна властивість, що може бути названа **придатністю** – естетичною, екологічною, оптимальною формою, правильною й оригінальною на даний момент;

4) креативні **продукти** можуть бути дуже різні за природою: нове рішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини або поеми, своєрідне розв'язання соціальних проблем [206].

К. Урбан [255] зазначає такі прояви креативності:

1) створення нового, незвичайного, несподіваного продукту як рішення, завдяки інсайту та сенситивності, сприйнятої чи заданої проблеми, значення якої сенситивно сприймається;

2) на основі і шляхом інсайтного та широкого сприйняття існуючих, доступних, відкритих даних, а також відкритого і цілеспрямованого пошуку інформації шляхом аналізу, зорієнтованого на вирішення надзвичайно гнучких процесів обробки та використання незвичайних асоціацій і нових комбінацій даних, з допомогою власних широких вичерпних знань (досвіду) та/або уявних елементів;

3) за допомогою синтезу, структуризації та об'єднання даних, елементів, структур в нове гештальт-рішення;

4) нове гештальт-рішення, створене як продукт у продукті, який завдяки комунікації може бути сприйнятий іншими, представлений безпосередньо через органи відчуття або шляхом символічного показу та оцінений як такий, що має смисл та значення.

За визначенням Е. Фромма, креативність – це здатність дивуватися, відшукувати рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове, вміння глибоко усвідомлювати власний досвід. “В центрі” феномену креативності вчений виокремлює його потенційні й актуальні “іпостасі”. Це пов'язано з процесами освоєння носієм потенційної креативності того чи іншого (нового для нього) виду діяльності, котрий має соціальне значення [218, с. 113; 241].

З позицій акмеології, Н. Вишнякова [43] визначає **креативність** як *притаманний багатьом особистостям процес та комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, що сприяє самостійному висуванню проблем, генеруванню більшої кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх вирішенню.*

В науковій літературі [81, 107, 242 та ін.], яка присвячена проблемі креативності, виокремлюють такі аспекти: *мотиваційний, когнітивний і поведінковий.*

Мотивація креативної поведінки формується в ранньому дитинстві і ґрунтується на переживанні почуттів: „Я можу”, „У мене не виходить”, із сприйманням власних недоцільних бажань [81, с. 7].

Когнітивний аспект креативності містить такі характеристики:

- продуктивність – багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблем;
- гнучкість – здатність швидко змінювати способи дій, переходити від одного класу об'єктів до іншого;
- оригінальність – рідкісність, незвичайність, унікальність способу розв'язання певної проблеми [242, с.76].

Поведінковий аспект креативності (за І. Корчугановим [107]) припускає реалізацію креативних властивостей на поведінковому рівні: опанування певними поведінковими автоматизмами, способами дій відбуваються завдяки навчанню.

У своєму дослідженні В. Фрицюк [217], погоджуючись з В. Козленком, розглядає креативність як динамічну інтегративну особистісну характеристику, що визначає *здатність до творчості* та є умовою самореалізації особистості. Автор зауважує, що креативність, з одного боку, реалізується у процесі творчості і становить її мотиваційну основу як *суб'єктивна детермінанта творчості*, а з іншого, – розвивається і формується як *об'єктивна детермінанта творчості* залежно від її особливостей та умов. Таким чином, креативність виступає детермінантою, тобто похідною творчого процесу.

Також варто зазначити, що креативність, на думку М. Гнатко, доцільно досліджувати у її двох метаформах, двох „іпостасях”: потенційна креативність (успадкована, „досоціальна”) і креативність актуальна („взаємодійно-набута”, „соціалізована”). Автор розуміє креативність як творчу обдарованість і визначає її як активність, під час здійснення якої має місце поява нових, незаперечно соціально значущих матеріальних і духовних цінностей [51].

Як бачимо, однастайності у визначенні сутності та структурі креативності в дослідженнях науковців не існує. Не дивлячись на різні погляди, майже у всіх визначеннях креативність пов'язана із *створенням нового* (для особистості та для суспільства).

Ми поділяємо підходи Я. Пономарьова [166] та А. Семенової [190], що не можна ототожнювати „творчість” та „креативність”, адже сутність поняття креативності походить від інтелектуальних та особистісних властивостей

індивіда на відміну від сутності творчості, яка передусім пов'язана з діяльністю людини.

У своїх доробках Я. Пономарьов [166] розмежовує творчість та креативність на прикладі відмінності потенційної відповідності мети діяльності її результату, як ознаки діяльності – форми активності. Так, для творчого акту характерні неузгодженість мети (здуму, програми) і результату. Творча активність, на відміну від діяльності, може виникати у процесі здійснення останньої й пов'язана з породженням „побічного продукту”, що і є, зрештою, творчим результатом. Сутність креативності як психологічної властивості полягає в *інтелектуальній активності* й чутливості (сензитивності) до побічних продуктів своєї діяльності. Креативність, на думку автора, на відміну від творчості, відбувається не за принципами „тому що” або „для того, щоб” , а – „незважаючи ні на що”, тобто креативний процес є реальністю, яка спонтанно виникає і завершується.

З метою порівняння креативності і творчості, враховуючи результати теоретичного аналізу наукової літератури, ми доповнили порівняльну таблицю звичайного і творчого мислення Г. Альтшуллера [6] характеристиками креативного мислення (див. табл.1.1). Представлена таблиця дає можливість порівняти характеристики звичайного і творчого мислення з креативним. Креативне мислення вирізняється більшою кількістю аспектів, має властивість виходити за межі поставленого завдання, що обумовлює нові пошуки, відкриття, розширення знань, відкриття нових рівнів цих знань.

Крім того, творчість і креативність відрізняються такими особливостями: чутливістю, емоційністю, уявою, швидкістю мислення, спонтанністю, доцільністю, ірраціональністю, регуляцією з боку свідомості, іррелевантністю, оригінальністю мислення, стійкістю властивості, соціальною та особистісною значущістю, самоактуалізацією, продуктивністю, проблемністю, інноваційністю, інтуїцією тощо, які притаманні обом видам діяльності, але проявляються в різному обсязі, що є наслідком спільності походження цих процесів.

Порівняльна характеристика звичайного, творчого і креативного мислення

Звичайне мислення	Творче мислення	Креативне мислення
<i>Відношення до вимог задачі</i>		
тенденція до полегшення, спрощення	тенденція до ускладнення	тенденція до виходу за межі
<i>Відношення до способу вирішення задачі</i>		
ухилення від складних кроків	прагнення йти шляхом поглиблення складності	пошук нового, нестандартного шляху
<i>Загальне уявлення про об'єкт</i>		
нечітке, зосереджене на об'єкті-прототипі	чітке, спрямоване на пошук ідеального кінцевого варіанта	різнобічне, кількість кінцевих варіантів не обмежена
<i>Об'ємне уявлення про об'єкт</i>		
однобічне поверхове	об'ємне, охоплює одночасно його підсистему, надсистему, до яких він належить	виходить за межі самого об'єкту, пов'язане з кількома суміжними, не завжди тотожними продуктами
<i>Уявлення про розвиток об'єкта</i>		
без бачення його розвитку	бачиться в історичному розвитку: в минулому, сьогодні й майбутньому, якщо буде збережена лінія розвитку	в історичному, часовому, просторовому та ін. аспектах
<i>Гнучкість уявлення про об'єкт</i>		
„жорстке”	„пластичне”, легко піддається змінам у просторі і часі	„пластичне”, розглядається в межах різних галузей знання
<i>Робота пам'яті</i>		
підказує близькі, а тому слабкі аналогії	підказує далекі (а тому сильні) аналогії, причому запас інформації постійно поповнюється за рахунок добору принципів, прийомів	підказує далекі, часом ірраціональні аналогії, в результаті запас інформації призводить до виникнення нової теорії
<i>Вплив спеціалізації</i>		
бар'єр з часом стає все вищим	бар'єр постійно руйнується	виходить за межі свого дослідження, бар'єрів не існує
<i>Управління процесом мислення</i>		
рівень не зростає	стає все більш керованим: дослідник оцінює розвиток мислення, відхиляє невдалі варіанти, легко здійснює розумові експерименти	<i>інтуїтивне</i> , дослідник зосереджує увагу на генерації нових ідей, гіпотез, проведенні експериментів, що породжує нову галузь знань

Одне з найбільш ґрунтовних досліджень щодо виявлення *особистісних рис творчих людей* було проведене під керівництвом К. Тейлора [251] і Р. Кеттела [240], і присвячене вивченню подібності та відмінності креативної поведінки в науці, мистецтві та практичній діяльності. Їхні дослідження виявили відмінності між мисленням у діячів мистецтва та науковцями: у перших була більш розвинута уява, але вони були менш практичні й обмежені в трактуванні правил. Діяльність бізнесмена більш схожа на діяльність науковця (за своїми творчими проявами), потім – діяльність художника, артиста, літератора та ін. Зазвичай, творча продуктивність в одній основній для особистості галузі супроводжується продуктивністю в інших галузях.

Отже, підсумовуючи викладене, в нашому дослідженні ми визначаємо *креативність*, як здатність особистості сприйняти проблему та, використовуючи найоптимальніші для цього можливості, створити новий, оригінальний продукт соціальної важливості.

Поняття *творчість* розглядається нами – як свідомо активна діяльність людини, спрямована на відтворення та перетворення певних явищ дійсності.

Креативність є більш широким та глибоким проявом творчості, оскільки передбачає й інтелектуальну діяльність. Креативності потрібно і можливо навчатися. Оволодіння методами пошуків нового й генерації оригінальних ідей, розвиток системного та діалектичного мислення, розвиток творчої уяви, фантазії, активна життєва позиція, розширення обріїв світосприйняття особистістю та підвищення рівня виконання завдань професійної діяльності – можливості, які надає особистості розвинена креативність.

Аналіз наукової літератури з проблем креативності та творчості, свідчить про відсутність однастайності в розумінні сутності поняття і структури креативності. Однак дослідження власне креативності привертає увагу багатьох науковців. Зрозуміло, що без наявності креативності неможливе формування самодостатньої активної особистості, в чому й полягає мета освітнього процесу. Центральною ланкою у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є креативна особистість майбутнього учителя із сформованими та розвиненими педагогічними здібностями, які сприяють розвитку та формуванню креативної особистості учнів.

1.2. Компонентно-структурний аналіз педагогічної креативності

Професія учителя в нинішній час залишається видом діяльності, який не виключає творчості. Предмет його творчості – унікальна й неповторна людська особистість. Крім того, учитель весь час перебуває в умовах, які постійно змінюються, у процесі живого спілкування з дітьми, коли кожна нова ситуація вимагає творчого й нешаблонного рішення.

Найважливішим аспектом професійної підготовки учителів є формування особистості майбутнього вчителя. Цей процес був й залишається актуальним. Значну роль у підготовці майбутніх учителів педагогіка вищої школи надає формуванню педагогічної креативності, яка виявляється основним етапом професійної підготовки майбутніх учителів.

Професійна підготовка майбутнього вчителя (Л. Арчажникова [11], Л. Кондрашова [104, 105], А. Ліненко [127, 128] та ін.) розглядається як цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціальних знань, умінь та навичок, набуття професійних компетентностей. Власне, на основному етапі процесу професійної підготовки – у вищій школі – і відбувається формування *педагогічної креативності*.

У зв'язку з впровадженням сучасних педагогічних технологій в систему сучасної освіти у теперішніх умовах діяльність майбутнього учителя за І. Дичківською [68] має відповідати основним принципам:

1) *інтеграції освіти*, що передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування особистості з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями;

2) *диференціації та індивідуалізація освіти*, що налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного суб'єкта освіти;

3) *демократизації освіти*, що зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативності, творчості учнів і вчителів, зацікавленої у взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою;

4) *педагогічного гуманізму* (довіра до вихованців, повага до особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);

5) *емпатійного розуміння* вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній стан учнів, сприймати їх позиції);

6) *співробітництва* (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу);

7) *діалогізму* (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);

8) *повагу особистісної позиції* (творче самовираження, за якого педагог постає перед учнями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, яка має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до *інноваційної*, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання і виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Педагогічна інновація (за І. Богдановою [29]) – особлива організація діяльності і мислення, що спрямована на реалізацію нововведень в освітній простір, або процес створення, засвоєння, впровадження та розповсюдження нового в освіті. Впровадження інновацій в системі освіти реалізується у трьох напрямках:

1) удосконалення традиційного педагогічного процесу, тобто модернізація, модифікація, раціоналізація того, що прийнято;

2) трансформація традиційного процесу, тобто його радикальні перетворення;

3) комплексність (комбінаторність) видозмін, які складаються як з елементів модернізації, модифікації та раціоналізації традиційної системи, так і її трансформації.

Звичайно, пропонуваній поділ за такими напрямками є умовним, оскільки чіткого розмежування вони не мають, але характерні особливості кожного напрямку уможливають їх розподіл. За наявності характерних ознак кожного напрямку передбачають масштабність нововведень у систему освіти та інноваційність їх потенціалу:

– на *макрорівні* – відбувається трансформація нововведень, що призводить до радикальних змін та спричиняє оновлення всієї системи, яке охоплює весь освітній простір, тобто парадигмальні видозміни, що призводять до системних видозмін;

– на *мезорівні* – відбувається набір за основними напрямками пов'язаних між собою нововведень у кожному компоненті системи освіти: дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної, вищої, післядипломної, тобто комплексні видозміни, що обумовлюють компонентні видозміни;

– на *мікрорівні* – відбувається удосконалення (модернізація, модифікація, раціоналізація) традиційного педагогічного процесу, що спричиняє локальність або одиничність нововведень, не пов'язаних між собою, тобто локальні видозміни, які призводять до поелементних видозмін [27].

Виокремлення особливостей та специфіки педагогічної професійної діяльності в аспекті формування креативності учнів можливе за умов аналізу її структури й пов'язаних з нею теоретичних знань та практичних навичок, необхідних учителю.

На думку С. Шацького, найважливіша ідея, яку повинен зрозуміти вчитель – еволюція педагогічної справи. „Еволюція роботи та пошук форм, шляхів, методів, зв'язку причин та наслідків педагогічних явищ тісно пов'язані одне з одним. Мені здається глибоко ненормальною, невідповідною духу діла та його сутності звичайна консервативність педагогічної діяльності. Вона, як і

діти, повинна бути живою, діючою, переходячи від однієї форми до іншої, рухатись, шукати” [225, с. 20].

Сутність педагогічної діяльності, на думку В. Сухомлинського, полягає в єдності емоційно-чуттєвого та розумового розвитку дітей, вихованні рис справжньої людини [210]. Науковці педагогічну діяльність розглядають як раціональний вибір учителем форм, методів, засобів, умов оптимізованої навчальної діяльності (М. Поташник [167] та ін.); дидактичний аспект педагогічної діяльності висвітлено у працях В. Белкіної [16], В. Бондаря [33, 34], Ю. Горіна [54], Л. Григорович [59], А. Нестеренко [145], В. Паламарчук [155] та ін.

В. Сластьонін ширше трактує це поняття: *професійна діяльність учителя* – особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим культури та досвіду, накопичених людством, створення умов до її особистісного розвитку та підготовки до виконання соціальних ролей, визначених у суспільстві [197, с. 24].

З позиції педагогічних інновацій діяльність учителя характеризують І. Богданова [28], М. Кларін [100], В. Сластьонін [200], Е. Широкова [226], Н. Щуркова [230]. Так, М. Кларін пропонує циклічний алгоритм дій учителя, багаторазове повторення якого пристосовано до нових розділів змісту (з відповідними варіантами мети, конкретних способів контролю та процедур навчання). Цей алгоритм вичерпує все розгортання навчального процесу. В цьому контексті педагогічна діяльність розглядається автором як сукупність етапів процесу, що змінюють одне одного (цільового, навчального та результативного), на кожному з яких учитель вирішує відповідні професійні завдання [100, с.46-47].

Діяльність учителя з позицій системного підходу досліджується С. Корчінським [106], Н. Кузьміною [110, 111], С. Смірновим [157], Л. Столяренком [153], І. Харламовим [219] та ін. В інтерпретації Л. Столяренка, професійна діяльність учителя являє складну організовану систему різних видів діяльності, де провідний – діяльність викладача, який безпосередньо навчає.

Три наступних види діяльності мають надрядковий характер стосовно головного: це діяльність методиста, який конструює прийоми та методи навчання; методична діяльність, спрямована на побудову навчальних предметів, і діяльність програмування, складання навчальних програм. Головний зміст діяльності вчителя, на думку автора, вміщує виконання декількох функцій, зокрема навчальної, виховної, організаційної та дослідницької. Ці функції проявляються в єдності, хоча у багатьох учителів одна з них домінує над іншими [153].

З цих позицій С. Смірнов [157] виділив чотири рівні професійної педагогічної діяльності:

1) відтворення готових рекомендацій (елементарної взаємодії з класом), – викладач використовує зворотний зв'язок, коректує свій вплив за його результатами, однак він діє “за шаблоном”, з досвіду інших учителів;

2) оптимізація діяльності на уроці, починаючи з його планування, коли творчість проявляється в умілому доборі й доцільному поєднанні вже відомого викладачеві змісту, методів та форм навчання;

3) використання творчих можливостей “живого” спілкування з учнями;

4) використання готових прийомів з привнесенням особистісних елементів, які відповідають творчій індивідуальності викладача, особливостям вихованців, конкретному рівневі розвитку класу.

Професійна педагогічна діяльність – процес, що розпочинається із засвоєння раніше набутого (адаптація, репродукція, відтворення знань та досвіду), а потім переходить у перетворення наявного досвіду. Шлях від пристосування до педагогічної ситуації – до її перетворення – складає сутність динаміки діяльності вчителя [157, с.111].

Ми вважаємо необхідним відзначити, що на всіх виокремлених рівнях педагогічної діяльності відбувається розвиток учнів, але тільки третій та четвертий рівні цієї діяльності містять у собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності й тому можуть обумовити ефективні результати формування креативності учнів.

У цьому зв'язку природний інтерес становить позиція І. Харламова, який, віддаючи перевагу системному підходу, довів, що в навчально-виховному процесі мають місце такі взаємопов'язані види педагогічної діяльності вчителя: а) діагностична; б) орієнтаційно-прогностична; в) конструктивно-проектувальна; г) організаційна; д) інформаційно-пояснювальна; е) комунікативно-стимулююча; ж) аналітико-оцінна; з) дослідницько-творча [219, с. 476].

Відтак, власне з позиції системного підходу, професійна діяльність учителя розглядається, як цілісна система, що включає взаємопов'язані види цієї діяльності. Тому ми можемо припустити, що педагогічна креативність, яка охоплює різні види педагогічної діяльності і різні особистісні характеристики, – системне явище, здатне забезпечити формування креативності учнів.

Професійна діяльність учителя з позиції управління досліджувалася Ю. Бабанським [13], І. Лернером [123, 124], О. Падалкою [154], А. Семеновою [186-189] та ін.

Призначення діяльності вчителя, як акцентував Ю. Бабанський, полягає в управлінні активною та свідомою діяльністю учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу. Тому, на його погляд, педагогічна діяльність передбачає такі елементи, як планування, організацію, стимулювання, поточний контроль, регулювання діяльності та аналіз її результатів [13, с.349].

Отже, з позиції управлінського підходу, поділяючи точку зору А. Ващенка [40, с. 69], професійну діяльність учителя можна схарактеризувати як процес управління діяльністю учнів під час засвоєння ними навчального матеріалу (шляхом пізнавально-інструментальної сукупності дій учителів та учнів).

Наявні підходи управління реалізуються за допомогою ефективних стратегій вирішення навчально-пізнавальних завдань і власне тим безпосередньо інтегруються в інструментальні та ціннісні структури цілеспрямованої діяльності людини [158, с. 320].

Ф. Гоноболін [52], характеризує педагогічну креативність, серед її складових називає здатність бачити, ставити й оригінально вирішувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, що створилися, передбачати результати своїх дій. На його думку, особливість педагогічної творчості полягає в тому, що творчий характер носить не тільки процес пошуку рішення педагогічної задачі, але і процес втілення цього рішення. Разом з тим він значною мірою залежить від індивідуально-особистісних якостей педагога.

У свою чергу, Щербакова О.Є. [228] досліджувала педагогічну креативність як синтез комунікативної та дидактичної креативності.

Враховуючи специфіку педагогічної діяльності та підходи до вивчення креативності (див. пп. 1.1), на нашу думку, педагогічну креативність можна розглядати у таких аспектах:

1. *Діяльнісний аспект* педагогічної креативності (креативний процес) - професійна діяльність викладача-науковця вищої школи з розвитку креативності майбутніх учителів;

2. *Продуктивний аспект* педагогічної креативності (креативний продукт) – сформована педагогічна креативність майбутніх учителів; нові, нестандартні педагогічні технології та прийоми; креативність учнів;

3. *Особистісний аспект* педагогічної креативності (креативна особистість та її здібності) – креативність суб'єктів навчально-педагогічного процесу – швидкість, гнучкість та оригінальність мислення, синтетивність до проблеми, розмах та системність сприйняття, логічність та критичність мислення та ін..

4. *Середовищний аспект* (креативне середовище) – створення атмосфери надкритичності, рівності, творчої атмосфери педагогічного процесу, врахування факторів макро- та мікро-оточення;

5. *Проблемний аспект* педагогічної креативності – наявність задачі, проблеми стратегічної або сьогоденної, яка потребує вирішенню під час

навчально-виховного процесу, враховуючи усі аспекти педагогічної креативності.

Формування педагогічної креативності майбутніх учителів зумовлює ознайомлення з інноваційними технологіями, вміння застосовувати інноваційні методи та прийоми навчання, органічно поєднувати їх з традиційними методами навчання, створювати нові форми навчання. Тому, на нашу думку, однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є його прагнення до інноваційної педагогічної діяльності.

Це вмотивоване тим фактом, що інноваційні педагогічні досягнення передбачають нове бачення проблеми освіти та виховання, створюють нові педагогічні технології, які надають освітньому процесу ознак нестандартності й оригінальності, а головне створюють більш оптимальну форму актуалізації пізнання, виховання, мислення. Відтак, відкритість цим досягненням майбутніх педагогів – важлива складова педагогічної креативності.

Педагогічна креативність, за нашим переконанням, також формується шляхом усвідомлення майбутнім учителем потреби пошуку нових методів та способів навчання, відходу від стереотипів, оскільки і вимоги суспільства, і цілі навчально-виховного процесу в аспекті педагогічної креативності вимагають гнучкості розв'язання проблем, нестандартності підходу до навчання та виховання.

Своєрідним підтвердженням окресленої позиції є дослідження впливу індивідуально-особистісних якостей педагогів-новаторів на ефективність здійснюваної ними інноваційної діяльності. Встановлений значний вплив на цю діяльність суб'єктивних чинників як на стадії впровадження, так і на стадії розповсюдження новизни. Педагог-новатор виступає в даному випадку в ролі носія конкретної новизни і одночасно творця, який трансформує її в процесі впровадження. Це дозволяє стверджувати, що ефективність інноваційної діяльності педагога цілком і повністю залежить від ступеня розвиненості його внутрішнього потенціалу, від його інтелектуальних, емоційних і творчих здібностей [135].

Крім того, в межах нашого дослідження, важливо усвідомити той момент, що педагогічна креативність виявляється під час розв'язання певних навчальних або виховних проблем (проблемний аспект), виникнення певних протиріч, позаштатних ситуацій, або під час вирішення тих завдань, які ставить перед собою сам педагог, майбутній учитель. Можна говорити, що педагогічна креативність у зовнішньому вигляді – явище ситуативне, тобто виявляється за певних обставин, створення або виникнення певної ситуації, коли ПК активізується. Внутрішній вияв ПК виявляється у постійній вмотивованості до пошуку нестандартних рішень, до виявлення нових проблем та їх найбільш оптимального розв'язання.

Зрозуміло, що в цьому випадку і проблема, яка підлягає вирішенню, і саме рішення, виявляються соціально та особистісно виправданими. Немає сенсу вишукувати та вирішувати проблеми, які не мають особистісної та соціальної значущості.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблем креативності (пп. 1.1), професійної підготовки майбутнього вчителя [11, 104, 105, 127, 128] та його професійної діяльності [27, 95, 110, 119, 199] дозволив нам сформулювати таке визначення *педагогічної креативності*: це динамічна якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів.

Педагогічна креативність виявляється в уміннях сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій, втілюваних у спроможності створювати оригінальні продукти, які мають особистісну й соціальну значущість; у здатності до створення нового, у нетрадиційному підході до організації навчально-виховного процесу, вмінні творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, в умінні розвивати креативність дітей, що знаходила б свій вияв у їхній поведінці, яка ставала б для них нормою життя.

На нашу думку, формування креативності в учнів залежить від сформованої педагогічної креативності майбутніх учителів, а саме таких професійних умінь та настановлень майбутнього учителя: визнання цінності креативного та творчого мислення особистості; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; уміння розвивати конструктивну критику; заохочення самоповаги; нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

В освітній роботі першочерговими залишаються вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки учителя. Йому важливо уміти спрямувати навчально-виховний процес на розвиток особистості вихованців, вибудувати свою професійну діяльність таким чином, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і продуктивного удосконалення. Це, разом з тим, визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на пошук нових, нестандартних підходів до підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, в ході професійної підготовки майбутній учитель має набути таких креативних характеристик: розвинену творчу уяву; стійку систему знань, що розкривають суть, структуру, види педагогічної креативності; уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації; психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти; спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність.

Аналіз сутності та структури особливостей педагогічної діяльності вчителя за системним, управлінським і технологічним підходами, дозволяє стверджувати, що складовими педагогічної креативності, на наш погляд, є такі її компоненти за зовнішніми й внутрішніми проявами, що подано на рис 1.1.

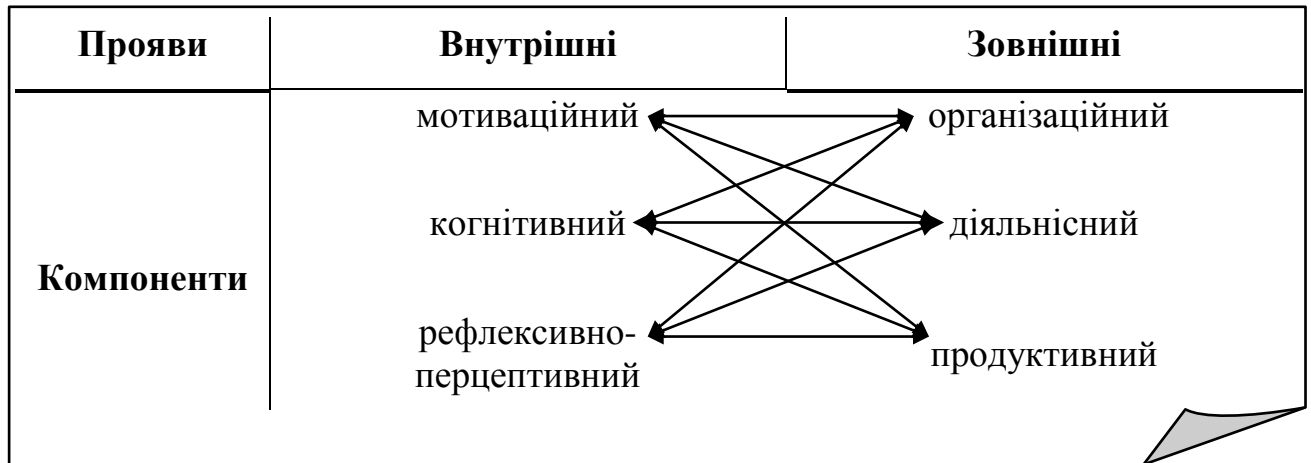


Рис. 1.1. Структура педагогічної креативності

Отже, в аспекті нашого дослідження, враховуючи спектр навчально-виховних задач, учителю необхідно звертати увагу на такі внутрішні прояви: *мотивацію* учнів до оволодіння новими знаннями, самореалізації та розвитку своїх можливостей; володіння *знаннями* з психології та педагогіки; здатність усвідомлювати, оцінювати (*рефлексія*) дії, вміння й відстоювати свої переконання.

У свою чергу, усвідомлюючи ці питання з точки зору особистісного самовдосконалення (зовнішні прояви), вчителю важливо *організувати* використання різноманітного соціально-значущого матеріалу для створення учнями нових креативних продуктів; *діяти* швидко, пропонувати значну кількість ідей за малий відрізок часу; виступати зразком креативної поведінки для своїх учнів і формувати креативність учнів, тобто отримувати *креативний продукт*.

Такий підхід дозволяє врахувати всі особливості педагогічного процесу і виявити зв'язок системи навчання із сьогоденням. Фактори макросередовища (політична, соціокультурна ситуація), як і фактори мікросередовища (вид навчального закладу, середовище у навчальному колективі, економічний стан суб'єктів навчання) визначають наявність і спектр тих проблем, які необхідно творчо вирішувати під час педагогічно-виховного процесу. Фактори оточення впливають на особистість, її творчий та когнітивний розвиток, а отже

впливають і на сам продукт, засоби й можливості його реалізації, удосконалення, його придатність.

У свою чергу, сензитивність до проблеми, її усвідомлення та формулювання змінюються в залежності від особистісного і когнітивного розвитку. З іншого боку, наявні та ймовірні проблеми сприяють розвитку особистості [255].

Процес прояву креативності визначається специфічними характеристиками як проблеми, так і особистості, які визначають властивості того продукту, до якого прагне індивід [43]. Ефект навчіння має зворотній зв'язок з особистісною прихильністю та властивостями й може обумовлювати переформулювання проблеми. Продукт, якщо він має певну новизну і виникає під час специфічного творчого процесу, що пов'язує проблему і особистість, також впливає на особистість, на проблемну галузь, на матеріальне, культурне та соціальне оточення.

Структуру ПК з деталізацією складових компонентів подано на рис. 1.2.

Компоненти	Складові
Мотиваційний	<i>прагнення до нового</i>
	<i>гуманістичні настановлення</i>
Організаційний	<i>соціальна спрямованість</i>
	<i>стимулювання і створення креативного середовища</i>
Когнітивний	<i>загальні професійно-педагогічні знання</i>
	<i>знання теорії педагогічної креативності</i>
Діяльнісний	<i>дивергентне та системне мислення</i>
	<i>комунікативність</i>
Рефлексивно-перцептивний	<i>перцептивність й усвідомлення проблем</i>
	<i>сприйняття невизначеності</i>
Продуктивний	<i>демонстрація зразків результатів ПК</i>
	<i>креативний ступінь вирішення навчально-виховних завдань</i>

Рис. 1.2. Структура педагогічної креативності за складовими її компонентів

Відтак, розглянемо структуру педагогічної креативності за її компонентами, їх складовими та елементами складових.

Мотиваційний компонент (МК) ПК характеризує усвідомлене ставлення педагога до проблем педагогічної креативності та її ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. У педагогічній практиці креативність педагога може бути обумовлена різними мотивами (підвищення ефективності навчально-виховного процесу; намагання привернути до себе увагу, здобути визнання (*потреба в самоактуалізації*) та ін.). Позитивна мотивація (*ставлення*) до ПК, *відкритість до педагогічних досягнень* – важливі якості учителя, оскільки лише адекватна цілям педагогічної креативності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості майбутніх учителів.

Одним із провідних мотивів педагогічної креативності слугує потреба у систематичному отриманні нових знань. Інтерес до педагогічних досліджень, прагнення до нового (перша складова МК ПК), професійні захоплення педагога, орієнтованого на застосування інноваційних освітніх технологій, концентруються навколо потреби у науковому розумінні різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти; на осмисленні власного досвіду, ступеня ефективності педагогічної діяльності, формування своєї позиції щодо змін у системі освіти; використанні нових знань у власній практичній діяльності.

Мотивація особистості педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється в усій його професійній діяльності, в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки і проявляється в *бажанні оволодіти та застосовувати ЗУН ПК*. Позитивну мотивацію педагога до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів.

Наступною складовою мотиваційного компоненту ПК є гуманістичні настановлення, які виявляються у *визнанні загальнолюдських та творчих цінностей, дотриманні норм етичної поведінки*, що виражені у визнанні та пропагуванні серед учнів цих цінностей різними засобами, намаганні виступати взірцем етичної та творчої поведінки, *емпатії* – здібності до розуміння емоційного стану іншої людини у формі співчуття [202, с.65], прийняття цих положень самим учителем та їх формування в учнів, *толерантності* - відсутності чи послабленні реакції на негативний фактор, уміння розуміти інші точки зору, терпимість до позицій інших людей, способу життя, визнання за іншими особами права бути іншими [202, с.188], *атракції*, тобто виникнення привабливості між людьми під час особистісного сприйняття [202, с.28]; *демократичності й альтруїзму* – ставленні до учня як суб'єкта рівноправної взаємодії, готовності, бажанні безкорисно діяти за ради блага інших, часто на шкоду власним потребам або інтересам [202, с.26-27].

Організаційний компонент (ОК) ПК містить складові: соціальна спрямованість (*використання соціально-значущого матеріалу*, оскільки отримання продукту навчальної діяльності, що матиме соціальний попит можливе з використанням саме соціально-значущого матеріалу, який, крім того створить додаткову мотивацію в учнів, оскільки відповідатиме і їхнім соціальним потребам; *наявність міжпредметних та соціальних зв'язків*, адже будь-яке явище у системі пов'язане одне з одним, тому важливим є усвідомлення учнями, що зміна будь-якого фрагменту системи призводить до певної зміни всієї системи; *відповідальність за можливі соціальні наслідки рішень*, крім того усвідомлення і готовність до їх виникнення, розвитку, в результаті – можливе отримання абсолютно нових результатів на макро- та мікрорівнях; *заохочення інтересу до отримання знань в різноманітних галузях*, оскільки широта знань, можливість зазирнути за межі окремої галузі і є джерелом нових, оригінальних рішень; *виокремлення та використання мікрофакторів, що впливають на формування креативності учнів*, розуміння учителем міжособистісних стосунків у навчальному колективі та поза ним, крім

того розуміння особистісних мотивацій та настановлень учня) і стимулювання та створення креативного середовища (стимулювання уникнення групового тиску, уникнення заздрості, конкуренції, підтримка права кожної особистості на власну думку; *підтримка та заохочення гумору*, розуміння „смішного” – вміння оцінити накладання одних якостей об’єкта на інші, розуміння метафор, аналогій, відчуття специфіки мови та мовлення, уміння перевтілюватися в інші образи та розвинена уява; *конструктивна критика стратегій вирішення проблеми*, що полягає в аналізі проблеми, а не критиці особистості, трактуванні помилок як непродуктивної стратегії рішення або індивідуального конструктивного пошуку; *навчання без стресів, занепокоєння й страху покарань*, що створюють вільну, творчу атмосферу в навчальному колективі та заохочують вільну гру та експеримент; *створення рівноправної „суб’єкт-суб’єктної” взаємодії* між вчителем та учнями та між самими учнями).

Складовими *когнітивного компоненту (КК) ПК* нами визначено: загальні професійно-педагогічні знання: *знання з основ психології, теорії особистості* допомагають в розумінні психології особистості, механізмів і закономірностей пам’яті, уваги, особливостей мислення, психологічних факторів та особливостей поведінки особистості учня та ін. *Усвідомлена педагогічна позиція* відображає фахові знання майбутнього учителя, *володіння педагогічними ЗУН* демонструє набуття вмінь застосовувати майбутнім учителем методи, прийоми, техніки та технології навчання і виховання учнів, ознайомлення з історією педагогічних досліджень, доробком, знання основних персоналій та значних подій. *Загальна система знань* характеризує ступінь ерудованості майбутнього вчителя з різних наукових дисциплін, *а володіння інноваційними технологіями* навчання та виховання дозволяє розширити педагогічну діяльність майбутнього учителя з урахуванням сучасних досягнень педагогіки з метою їх використання та створення власних, оригінальних технологій, методик і прийомів. Важлива складова КК ПК – знання теорії педагогічної креативності – містить такі елементи, як: *знання з теорії та історії вивчення креативності, інформація про шляхи формування*

креативності учнів, ознайомлення з діагностичними методиками визначення рівнів сформованості креативності, опанування знань про ПК, педагогічну інтуїцію.

Педагогічна інтуїція – швидке, одномоментне прийняття учителем педагогічного рішення, заснованого не на розгорнутому усвідомленому аналізі, а на підсвідомому передбаченні подальшого розвитку ситуації. Педагогічна інтуїція удосконалюється на основі необхідних знань і досвіду [53, с.251]. І. Богданова [29, с.149] досліджує інтуїцію як якість педагога, характерними проявами якої є специфічні дії: індивідуальний стиль, імпровізаційність, творчий стиль та конструктивність. Взаємозв'язок креативного та інтуїтивного процесів досліджено у працях В. Іріної та А. Новікова [86], М. Радовель [173]. О. Губенко пояснює чуттєву та інтелектуальну інтуїцію й особливості інтуїтивного мислення, як полівалентність, миттєвість, цілісність, неусвідомлюваність, парадоксальність [62].

Діяльнісний компонент (ДК) ПК. Складова дивергентне та системне мислення. Дж. Гілфорд [245] визначає дивергентне мислення як тип мислення, що реалізується в різних напрямках. Такий тип мислення (на противагу конвергенції) дозволяє варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків та результатів. Ця складова містить такі елементи: *оригінальність* (нестандартні відповіді), семантична та адаптивна *гнучкість* (визначення властивостей об'єкту й застосування їх в інших умовах), *швидкість* продукування ідей, синзетивність до проблеми, розвиток та удосконалення об'єкту. Виявити, сформувані ці здібності – завдання, яке ставить перед собою викладач вищої школи з метою розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів. Дивергентне мислення базується на *широті сприйняття*, розвинутій *уяві* та загальній інформаційній системі мислення. Розвинена *уява* допомагає відбуватися цим процесам без особливих зусиль, оскільки елементи, відсутні для вирішення проблеми, доповнюються уявними. Швидке сприйняття, обробка інформації та даних, зберігання їх у гнучкій, легко доступній сітвовій системі пам'яті визначають схильність до швидкого, гнучкого асоціативного системного мислення. Реконструкція проблеми має

потребу в аналізі й оцінці корисності. Аналіз, синтез та системне мислення необхідні для збору й підготовки інформації, що вимагається на початковій стадії креативного процесу; вони потрібні й на кінцевій стадії, коли разом із критичним (сумнів в „безсумнівних ситуаціях”) й оцінним мисленням, відбувається реалізація та удосконалення креативної ідеї або продукту.

Комунікативність як складова ДК ПК – уміння використовувати педагогом різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу завдяки вербальним і невербальним навичкам спілкування, застосувати техніку акторської майстерності, попереджувати і долати стереотипи, бар’єри при вирішенні конфліктів і педагогічних проблем, продуктивному застосуванню гри й експерименту.

Рефлексивно-перцептивний компонент (РК) ПК містить таку складову, як перцептивність та усвідомлення проблем: спостережливість, концентрація уваги, зосередженість, захопленість, селективність до проблеми, нонконформізм у поведінці. Креативний процес потребує високої дисципліни, захопленості проблемою та зосередженості. Проблема повинна знаходитися у центрі уваги протягом тривалого часу, хоча й з різною інтенсивністю. Концентрація та селективність необхідні для збору, аналізу та оцінки накопичених знань та інформації і їх обробки. Педагогічна перцепція (за А. Семеновою [202]) – сприйняття, вивчення, розуміння, оцінка викладачем стану суб’єктів навчання та самого себе, „читання” внутрішнього стану за зовнішніми проявами, „читання” по обличчю, позах, жестах.

Наступною складовою РК ПК є ставлення до сприйняття невизначеності, що містить такі елементи, як: чутливість учнів до стимулів оточення, ставлення до ризику (сприяє виникненню віддалених асоціацій), усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності в контексті формування креативності учнів, абстрагування від проблеми, впевненість у собі.

Продуктивний компонент (ПрК) ПК. Складові: демонстрація зразків педагогічної креативності (викладач зі сформованою ПК як зразок креативної поведінки, науково-практичний креативний досвід людства, уникнення дострокового подання вирішення проблеми, аналіз результатів досліджень,

розробок, нових ідей учнів з визначенням їх придатності) та креативного ступеня вирішення навчально-виховних завдань: позитивна оцінка ідей учнів, ступінь невизначеності та проблемності самостійної роботи учнів, трактування помилок учнів як індивідуальний конструктивний пошук, нове формулювання освітніх цілей, адекватна оцінка сформованості креативності учнів з акцентуацією позитивних змін.

Зумовлені специфікою креативності, а відтак і окресленими нами аспектами педагогічної креативності, коли в першому випадку креативність визначається у напрямках процесу, продукту, особистісних здібностей, середовища і проблеми, яка підлягає розв'язанню, в другому випадку педагогічна креативність розглядається у відповідних аспектах, виокремлені нами компоненти педагогічної креативності дозволяють нам врахувати усі особливості її формування. Такий поділ акцентує увагу на внутрішніх і зовнішніх проявах педагогічної креативності, коли внутрішній мотиваційний компонент зумовлює зовнішній організаторський, внутрішній когнітивний – спричиняє зовнішній прояв у вигляді діяльності тощо. Але навіть такий розподіл є умовним, оскільки усі компоненти становлять цілісну систему підготовки майбутнього учителя. Разом з тим, окреслення компонентів педагогічної креативності саме у такому вигляді дозволяє звернути увагу не тільки на змістовні моменти її формування, але й на специфічні умови її розвитку (середовищний аспект), наявність характерних особистісних здібностей педагога, мотивацій його діяльності та аналізу цієї діяльності (особистісний аспект), отриманий результат педагогічної діяльності (продуктивний аспект), своєрідність процесу організації навчально-виховної праці майбутнього учителя (діяльнісний аспект), орієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, здатного до креативної праці в сучасних навчальних закладах різного типу. Формування педагогічної креативності в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки відбуватиметься продуктивно за умов, коли цей процес стане системним, безперервним, розподіленим за рівнями сформованості всіх компонентів означеного поняття, як динамічної якості особистості вчителя.

1.3. Критерії та шкала діагностики рівнів сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів

Очевидно, що дослідження будь-якої величини повинне охоплювати не тільки ознаки її компонентів, а також і критерії, що визначають виявлення певної ознаки процесу або явища.

Критерій (засіб судження, переконання, мірило) – це „мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій” [213, с. 196]; „підстава для оцінки чогось” [214, с. 231]. У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики й саме тому підлягають оцінці [108, с. 35]. В найбільш загальному вигляді критерій – важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Показник становить собою кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їх стан у динаміці [40, с. 211].

Однією з важливих вимог до педагогічного експерименту є визначення міри (критерію) тієї властивості, на визначення якої спрямоване дослідження – критерію валідизації. За таких критеріїв на практиці найчастіше використовують:

- об’єктивні біографічні дані (стать, вік, обрана спеціальність, вступ до вищого закладу освіти тощо);
- показники успішності, які найчастіше виступають критеріями рівня знань, мірою тестів здібності до навчання, тестів інтелекту тощо;
- результати реальної діяльності (для учнів та студентів);
- виконання під час практики професійних завдань, створення плакатів, кросвордів, написання планів і т. ін.;
- контрольні іспити знань і вмінь; дані інших методик і тестів, валідність яких вважається встановленою (за З. Курлянд [118; с.9]).

Крім того, виокремлюють об’єктивні та суб’єктивні критерії. Об’єктивні критерії не залежать від суб’єктивних оцінок. Однак у психології та педагогіці

використовують суб'єктивні критерії – оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені експертом (викладачем ВНЗ, вчителем школи, керівником, психологом, студентом, школярем). Це зумовлюється тим, що в педагогіці досить складно провести замір будь-чого. Для більшої об'єктивності такої оцінки респондент оцінюється незалежними експертами, одержані результати опосередковуються.

Для діагностики рівнів сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів нами виділено елементи складових компонентів педагогічної креативності майбутніх учителів (п.п. 1.2.).

Зауважимо, що в змістовому плані оцінки рівнів сформованості педагогічної креативності призначені для кількісного оцінювання означеної креативності, де за критерії взято складові її компоненти, що були нами виокремлені внаслідок аналізу наукових досліджень і соціологічного вивчення (спостережень, опитувань, бесід, анкет, роботи вчителів-методистів, викладачів, що працюють у цьому напрямку).

Отже, нами виділено шість компонентів – мотиваційний, організаційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-перцептивний, продуктивний, 12 складових яких слугують критеріями діагностики рівнів сформованості педагогічної креативності, 60 елементів складових (п.п. 1.2) виявляються показниками діагностики рівнів сформованої педагогічної креативності.

Діагностика сформованості критеріїв ПК нами здійснювалася за відомими тестами, методиками (додаток Б):

- опитувач „Допитливість” за Н. Вишняковою [43, с.148-158] (*Прагнення до нового*);
- тест „На скільки Ви толерантні?” за Ю. Тодорцевою [212] (*Гуманістичні настановлення*);
- діагностика реальної структури ціннісних орієнтації особи за З. Бубновим [172] (*Соціальна спрямованість*);
- оцінка організаційної діяльності учителів з розвитку креативності учнів за упорядкованою номінальною шкалою Лайкерта [247], адаптованою з

урахуванням методики “креативність” Н. Вишнякової [43] (*Стимулювання та створення креативного середовища*);

– тест „Усвідомлене сприйняття при запам’ятовуванні” за Л. Столяренком [153, с.16-17] (*Загальні професійно-педагогічні знання*);

– опитувач „Інтуїція” за Н. Вишняковою [43, с.148-158] (3.2. *Знання теорії педагогічної креативності*);

– опитувач „Оригінальність” за Н. Вишняковою [43, с.148-158] (*Дивергентне та системне мислення*);

– тест оцінки комунікативних умінь [67] (*Комунікативність*);

– тест „Розподіл та переключення уваги” за Л. Столяренком [153, с.10] (*Перцептивність та усвідомлення проблеми*);

– опитувач “Чи рішучі Ви?” за О. Джерелюк [67, с. 48] (*Сприйняття невизначеності*);

– шкала самооцінки результатів діяльності за М. Гафітуліним [49, с.9] (*Демонстрація зразків результатів ПК*);

– тест “Самооцінка творчого потенціалу особистості” [215, с.65] (*Креативний ступінь вирішення навчально-виховних завдань*);

– та розробленою нами анкетною (додаток А.1) у якій пропонується відповісти „так” чи „ні” (відповідь „так” (+) оцінюється в один бал, „ні” (-) – нуль балів) на поставлене питання, після чого кількість балів сумується за кожним критерієм, потім обчислюється загальна кількість балів. Механізм створення анкети відображено нижче.

Мотиваційний компонент.

1.1 Прагнення до нового:

1) *потреба нового*: я відчуваю потребу у пошуці нових знань, нових технологій, методів і прийомів, педагогічному дослідженні;

2) *потреба у самоактуалізації*: я відчуваю потребу в особистісному зростанні, розвитку своїх можливостей та реалізації власного потенціалу;

3) *позитивне ставлення до ПК*: я вважаю, що самореалізація неможлива без педагогічної креативності;

4) *бажання оволодіти та застосовувати ЗУН ПК*: я намагаюсь удосконалювати свої знання, уміння, навички з ПК;

5) *відкритість до педагогічних досягнень*: відчуваю відкритість педагогічним досягненням в інноваційних підходах організації навчально-виховного процесу.

1.2 Гуманістичні настановлення:

6) *атракція*: я прагну налагоджувати позитивні стосунки з учнями, батьками та колегами;

7) *емпатія*: я прагну добре відчувати емоційний стан іншої людини, співпереживати своїм учням, їхнім батькам, колегам;

8) *толерантність*: я намагаюсь з розумінням їх особливостей ставитись до учнів, їхніх батьків, незалежно від рівня їхньої культури та звичок і т.ін.;

9) *визнання загальнолюдських і творчих цінностей, норм етичної поведінки*: я визнаю та пропагую серед учнів загальнолюдські, національні цінності та намагаюсь бути взірцем етичної поведінки;

10) *демократичність і альтруїзм*: я ставлюся до кожного учня як до суб'єкта рівноправної взаємодії, визнаю його право на самовизначення та самовираження, ніколи не використовую їх для досягнення своїх власних потреб, мої дії спрямовані лише на їхнє благо.

Організаційний компонент.

2.1 Соціальна спрямованість:

11) *використання соціально-значущого матеріалу*: я організую використання різноманітного соціально-значущого матеріалу для створення учнями нових креативних продуктів;

12) *міжпредметні та соціальні зв'язки*: я звертаю увагу учнів на міжпредметні та соціальні зв'язки у фактах та явищах, що вивчаються на уроках;

13) *відповідальність за можливі соціальні наслідки рішень*: я намагаюся прищепити учням відповідальність за можливі соціальні наслідки їхніх рішень та дій;

14) *заохочення інтересу до отримання знань в різноманітних галузях*: я заохочую прояв інтересів і пошук учнями знань у різноманітних галузях;

15) *виокремлення та використання мікрофакторів, які впливають на формування креативності учнів*: я можу виокремити із сукупності факторів ті, що впливають на формування креативності учнів.

2.2 Стимулювання та створення креативного середовища:

16) *стимулювання уникнення групового тиску*: я стимулюю уникнення групового тиску на особистість учня, заздрості, конкуренції, підтримуючи право кожної особистості на власну думку;

17) *підтримка та заохочення гумору*: я підтримую та заохочую прояви гумору учнів;

18) *конструктивна критика стратегій вирішення проблеми*: я організую та застосовую конструктивну критику (критика стратегій вирішення проблеми, а не учня);

19) *навчання без стресів, занепокоєння й страху покарань*: я активно стимулюю та підтримую творчу атмосферу у класі, яка дозволяє говорити, думати, працювати без стресів, занепокоєння й страху покарань;

20) *створення рівноправної „суб'єкт-суб'єктної” взаємодії*: я намагаюся створити рівноправну взаємодію через організацію педагогічного спілкування в підсистемі „викладач-студент-учень”.

Когнітивний компонент.

3.1 Загальні професійно-педагогічні знання:

21) *знання з основ психології теорії особистості*: я знаю психологічні характеристики особистості та порядок перебігу психічних процесів;

22) *усвідомлена педагогічна позиція*: знання за фахом;

23) *володіння педагогічними ЗУН*: у мене належні знання щодо застосування педагогічних прийомів, методів, технік;

24) *загальна система знань*: у мене гарна пам'ять, глибокі знання, я здатний згадати потрібну інформацію та загальну систему знань стосовно неї;

25) *володіння інноваційними технологіями*: я обізнаний з інноваційними технологіями, володію уміннями і навичками їх застосування.

3.2. Знання теорії педагогічної креативності:

26) *знання з теорії та історії вивчення креативності*: я володію поширеною інформацією з теорії та історії вивчення креативності;

27) *знання про шляхи формування креативності учнів*: добре володію уміннями та навичками формування креативності учнів;

28) *знання діагностичних методик визначення рівнів сформованості креативності*: у мене ґрунтовні знання щодо діагностик визначення рівнів сформованості креативності в учнів;

29) *володіння знаннями про ПК*: я володію системою знань про структуру ПК;

30) *педагогічна інтуїція*: при вирішенні педагогічних проблем я завжди покладаюся на своє внутрішнє відчуття.

Діяльнісний компонент.

4.1 Дивергентне та системне мислення:

31) *швидкість та гнучкість*: я можу пропонувати значну кількість ідей за незначний відрізок часу та швидко переорієнтовуюся з однієї ідеї на іншу, вмю переносити властивості та форми з одних предметів та явищ на інші;

32) *широта сприйняття*: під час вирішення проблеми можу користуватися різноманітними методами з різних галузей знань;

33) *уява і оригінальність*: можу продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, далекі асоціації, незвичайні відповіді, відтворювати в оригінальній модифікації реально існуючі об'єкти та явища, утворювати образи віртуальних об'єктів та явищ;

34) *аналіз, синтез, оцінка*: можу аналізувати факти, явища, узагальнювати знання та зіставляти факти, формулювати оціночні судження, вмю обирати оптимальний варіант рішення;

35) *критичне мислення*: я схильний піддавати сумніву факти та явища, вирішуючи проблеми.

4.2 Комуникативність:

36) *уміння вербально спілкуватися, володіння мовою та мовленням*: легко знаходжу контакт з учнями, батьками, колегами та керівництвом, на належному рівні володію мовою та мовленням, вільно маніпулюю об'єктами та ідеями;

37) *навички невербального спілкування*: я добре знаю та вмю використовувати на практиці та розпізнавати жести, пози, міміку та манеру поведінки співрозмовника;

38) *техніка акторської майстерності*: умю використовувати різні прийоми міжособистісних взаємин, техніку акторської майстерності;

39) *використання гри й експерименту*: я використовую педагогічні (рольові та ділові) ігри, різноманітні вправи та завдання на розвиток креативності, проводжу діагностику її розвитку у своїх учнів, запроваджую педагогічні експерименти;

40) *подолання бар'єрів та стереотипів у вирішенні педагогічних проблем, конфліктів*: умю швидко та доцільно долати бар'єри та стереотипи у вирішенні педагогічних проблем, конфліктів.

Рефлексивно-перцептивний компонент.

5.1 Перцептивність та усвідомлення проблем:

41) *незалежність мислення, нонконформізм*: я намагаюсь уникнути групового тиску на себе, здатний усвідомлювати та відстоювати свої переконання;

42) *спостережливість*: спроможний відзначати суттєві, характерні, малопомітні властивості об'єктів та явищ;

43) *зосередженість, концентрація*: я здатний зосередитись на вирішенні певної проблеми;

44) *захопленість*: я не відчуваю задоволення, поки не вирішу поставлену проблему;

45) *педагогічна перцепція*: я сприймаю, вивчаю, розумію та оцінюю своїх учнів та власну поведінку.

5.2 Сприйняття невизначеності:

46) *розвиток чутливості учнів до стимулів оточення*: я сприяю діяльності учнів щодо визначення та усвідомлення ними домінуючих стимулів;

47) *ставлення до ризику*: готовий іти на мисленнєвий ризик, порушуючи власні переконання та настанови задля знаходження досконалого вирішення проблеми;

48) *усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності в контексті формування креативності учнів*: я можу співвідносити необхідність формування креативності учнів відповідно до цілей освітньої діяльності;

49) *абстрагування від проблеми*: я здатний на деякий час усунутися від проблеми з метою подальшого більш продуктивного мислення;

50) *впевненість у собі*: мені подобається бути учителем із сформованою ПК, я відчуваю впевненість у собі, здатність вирішувати будь-які педагогічні проблеми.

Продуктивний компонент.

6.1 Демонстрація зразків результатів ПК:

51) *викладач зі сформованою ПК як зразок креативної поведінки*: я виступаю зразком креативної поведінки для своїх учнів;

52) *демонстрація науково-практичного креативного досвіду людства в якості зразка*: я ефективно демонструю учням науково-практичний креативний досвід людства в якості зразка;

53) *уникнення дострокового подання вирішення проблеми*: я намагаюся уникати швидкого пропонування учням шляхів вирішення певної проблеми;

54) *аналіз результатів учнівських досліджень продуктів креативності*: я стимулюю прояв аналізу учнями власних та інших досліджень, розробок, ідей;

55) *аналіз придатності креативного продукту*: заохочую прояв учнями сумніву в заздалегідь істинних ситуаціях, стимулюю знаходження непридатності або марності встановленого правила.

6.2 Креативний ступінь вирішення навчально-виховних завдань:

56) *позитивна оцінка ідей учнів*: я схвалюю незвичайні, оригінальні ідеї, винаходи учнів та уникаю негативної реакції незалежно від досконалості нової ідеї, пропозиції;

58) *трактування помилок учнів як індивідуальний конструктивний пошук*: я намагаюся трактувати помилки учнів як непродуктивну стратегію вирішення проблеми, або як індивідуальний конструктивний пошук;

59) *нове формулювання освітніх цілей*: я вмію в новий спосіб формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати й оптимально переосмислювати їх з позицій формування креативності учнів;

60) *адекватна оцінка сформованості креативності учнів з акцентуацією позитивних змін*: умію адекватно оцінювати рівень сформованості креативності учнів, акцентуючи на позитивних змінах.

Нами підкреслювалось, що педагогічна креативність характеризується ознакою системності (п.п. 1.2.). Отже, зміна стану хоча б одного елементу системи призводить до зміни всієї системи. Педагогічна креативність як інтегративне, системне утворення містить визначену (12) кількість критеріїв, які не обов'язково пов'язані між собою, не завжди корелюють між собою (див. п.п.1.1.), але саме наявність усіх без винятку критеріїв є показником її існування.

Розглянемо докладніше шкалу діагностики рівнів сформованості педагогічної креативності та механізм її роботи. Наведені показники критеріїв педагогічної креативності майбутніх учителів та проведений нами їх аналіз дозволив визначити якісно та кількісно рівні сформованості ПК майбутніх учителів: нульовий (стадія формування), низький, середній, достатній та високий.

Для того, щоб обчислити кількісний прояв кожного рівня, враховуючи те, що шкала повинна враховувати порогові показники, обчислення рівня педагогічної креативності (РПК) проводиться не за загальноприйнятим

сумарним значенням, а як добуток всіх критеріїв, що діляться на максимальний добуток всіх показників критеріїв, за формулою:

$$РПК = \frac{1}{5^{12}} \prod_{i=1}^{12} p_i, \quad (1.1)$$

де $РПК$ – рівень педагогічної креативності,

p_i – відносний рівень критерію.

Така схема аналізу дозволила нам встановити шкалу в інтервалі від 0 до 1 та представити такий розподіл у вигляді інтервальної шкали з кількісними показниками рівнів сформованості ПК:

0 – нульовий рівень ПК;

$\leq 0,25$ – низький рівень ПК;

0,26 - 0,5 – середній рівень ПК;

0,51 – 0,75 – достатній рівень ПК;

0,76 - 1 – високий рівень.

Диференціюючи рівні сформованості ПК, ми дійшли висновку про наявність порогового бар'єру, не подолавши який, особистість не може перейти до більш високого рівня педагогічної креативності, тобто, наявність, наприклад, нульового показника (стадія формування) хоча б за одним критерієм ПК зводить до нульового рівня педагогічну креативність учителя; відтак, у даному випадку ПК майбутнього учителя перебуває на стадії формування. Наявність хоча б одного показника за встановленим критерієм свідчить про існування у вчителя першого – низького рівня ПК. Наприклад, не доводиться вести мову про існування будь-якого рівня саме педагогічної креативності, якщо у вчителя повністю відсутні ознаки такого критерію, як мотиваційний тощо.

З математичної точки зору за умов відповідності кожного критерію п'ятому рівню ПК ми отримуємо максимальний варіант сформованої ПК у межах нашого дослідження.

Наочно представлено за допомогою пелюсткової діаграми (див. рис. 1.3.).

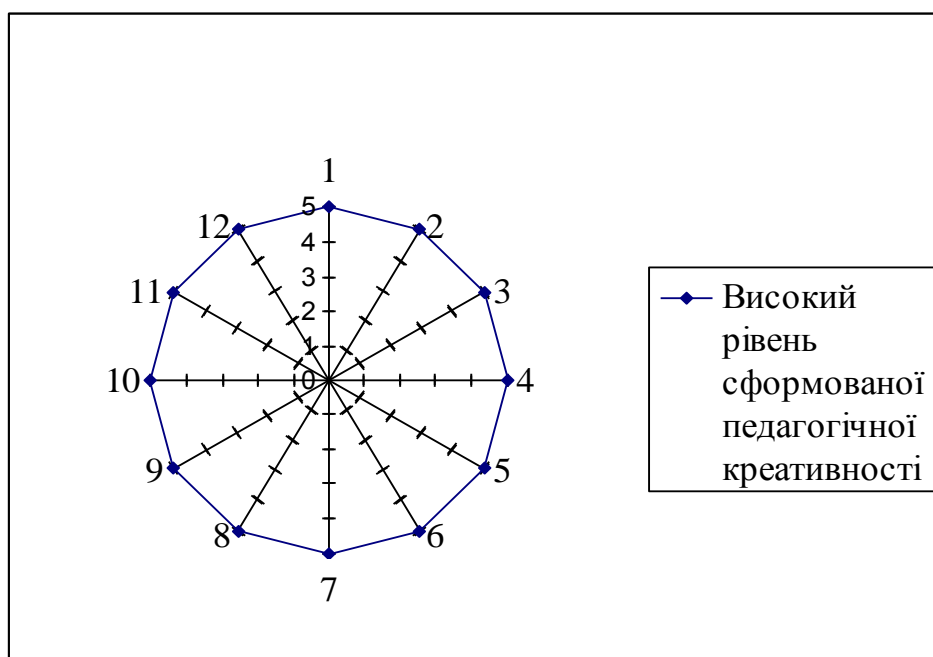


Рис. 1.3. **Високий рівень сформованості педагогічної креативності**

За умови діагностики хоча б одного критерію на рівні „нуль” ми не отримуємо суцільної картини рівня педагогічної креативності, тобто у нашій пелюстковій діаграмі у певному місці виникає розрив, і ми взагалі не можемо стверджувати про наявність ПК. Наочно це показано на рис. 1.4.

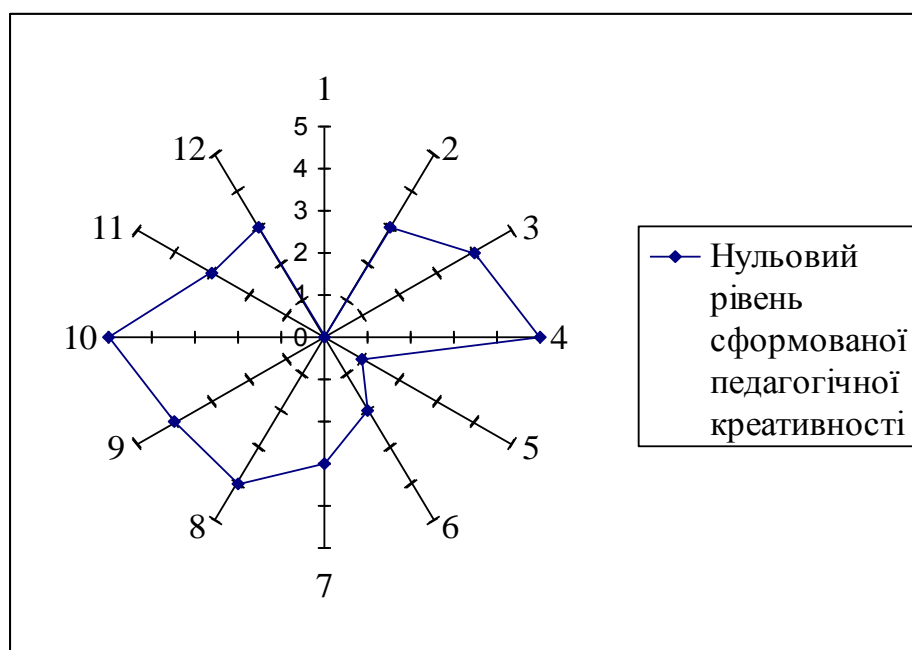


Рис. 1.4. **Нульовий рівень сформованості педагогічної креативності**

У випадку рівності хоча б одного критерію одиниці подальше формування і розвиток педагогічної креативності розглядається відносно низького рівня, тобто ми зосереджуємося на найнижчому показникові. Наочно це показано на пелюстковій діаграмі (див. рис.1.5).

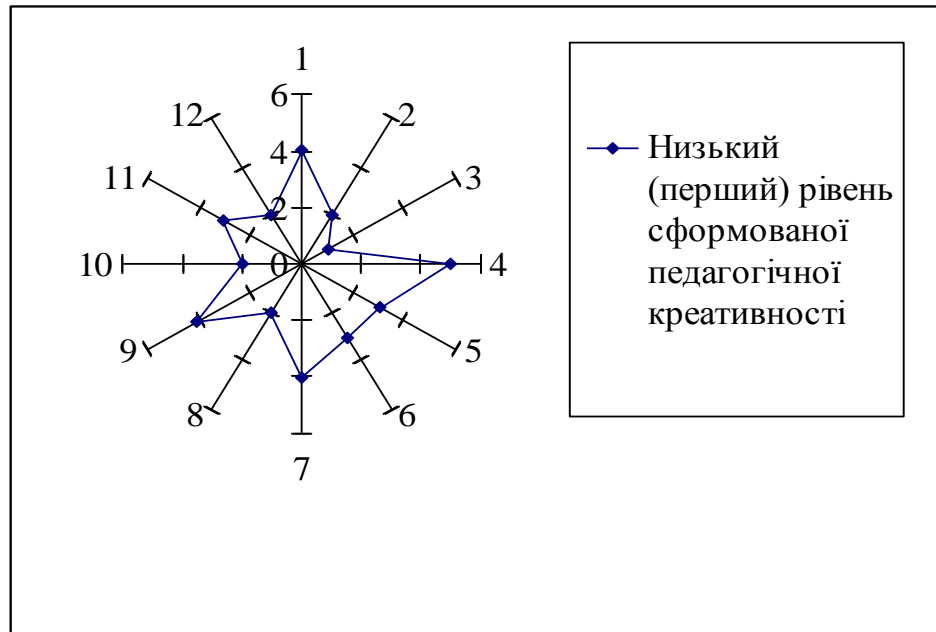


Рис. 1.5. Низький рівень сформованості педагогічної креативності

Таким чином, метод триангуляції для визначення рівнів сформованості педагогічної креативності не придатний, оскільки він не враховує нульовий показник критеріїв і ми не зможемо вести мову про наявність або рівень сформованості педагогічної креативності.

Нульовий рівень (стадія формування) сформованості педагогічної креативності характеризується нульовим показником хоча б за одним критерієм, але, як свідчать дослідження, в такому випадку інші критерії сформованості ПК рідко перевищують низький рівень.

Низький рівень сформованості педагогічної креативності характеризується відсутністю усталеної, усвідомленої педагогічної позиції майбутнього учителя взагалі та відсутністю свідомої позиції щодо можливості або необхідності

формування та розвитку креативності у процесі професійної підготовки зокрема. Це пояснюється, насамперед, тим, що такий студент часто невпевнений у собі, його самооцінка занижена, емоційний стан нестабільний. Звідси – або авторитарний стиль керування процесом професійної підготовки з бажанням уникнути будь-яких несподіваних ситуацій, або надто поблажливе ставлення до учнів з метою будь-якими засобами уникнути ускладнень чи конфліктів у педагогічному процесі та завоювати певний авторитет. У будь-якому випадку виникає стресова ситуація, тому за таких обставин складно створити вільну творчу атмосферу для самореалізації та розвитку здібностей учнів.

Такий майбутній учитель рідко цікавиться будь-якими інноваціями, не поглиблює фахові знання, не намагається зробити процес навчання цікавим та динамічним, вважаючи навчання необхідною рутиною та тяжкою роботою, яку школярі повинні виконувати, крім того побоюючись певного ризику у застосуванні незнайомих прийомів та методів. Він часто не володіє навичками педагогічного спілкування, вважає, що він як учитель завжди правий, за умов порушення придуманих ним правил відбувається негайне покарання (негативна оцінка, виклик до директора, виклик батьків у школу, тощо), не намагаючись самотійно вирішити педагогічні конфлікти, ставить себе вище за учнів, не поважає їхню думку та не звертає уваги на психологічні й особистісні особливості окремих учнів.

Нерідко така особистість лише проголошує необхідність дотримання певних правил, однак сам їх не дотримується, втрачаючи авторитет та повагу учнів. Намагається будь-що блокувати прояв учнями оригінальності та нестандартності у відповідях, допускає некоректні висловлювання до учнів щодо їхніх розумових здібностей у випадку помилкових або не очікуваних учителем відповідей.

Навчальний матеріал завжди подається у готовому вигляді, самотійна робота учнів полягає лише у відтворенні прочитаного або прослуханого матеріалу.

Середній рівень сформованої педагогічної креативності характеризується намаганням майбутнього учителя відійти від репродуктивного навчання. Застосування ігрових, творчих та інноваційних методик носить епізодичний характер. Але оскільки педагогічна позиція такого учителя до педагогічно-креативного процесу остаточно не усвідомлена, він відчуває побоювання та певну невпевненість під час їх застосування, а в інший час використовує традиційні методи навчання, де відчуває себе більш впевненим і спокійним.

Щодо ставлення до учнів студент дотримується більш демократичного стилю управління навчальною діяльністю, підтримує прояв учнями оригінальності, гумору, намагається застосовувати конструктивну критику, схвалює власну думку учнів. Але цей процес не усвідомлюваний вчителем, тому не керований ним в необхідному для цього напрямку.

Такий майбутній педагог іноді наводить цікавий додатковий матеріал для учнів, намагаючись зробити процес навчання більш цікавим, але мало приділяє уваги самостійній роботі учнів щодо пошуку ними проблем, намагання її самостійно вирішити.

Крім того, розуміючи цінність формування та розвитку в учнів креативності, такий викладач часто проявляє певну інертність щодо використання інноваційних технологій, пояснюючи це для себе браком часу, або вважаючи себе недостатньо вмілим фахівцем для такої роботи. Така позиція спричиняє або подальшу відмову від застосування новітніх методик та прийомів, або самостійну діяльність вчителя щодо особистісного росту та самоактуалізації за рахунок отримання позитивних результатів у педагогічно-виховній роботі.

Достатній рівень сформованості педагогічної креативності. Такий майбутній учитель має добре розвинені мисленнєві здібності, що реалізуються у розвитку системного мислення, гарній пам'яті, наявності критичного мислення. Здатний гнучко підходити до вирішення педагогічної проблеми, нестандартно вирішувати навчальні завдання. Наявність добре розвиненої уяви дозволяє робити продуктивний аналіз і деталізувати певні педагогічні явища,

поняття та ситуації, але швидкість прийняття рішень не надто висока. Учитель добре розуміє та оперує термінологією фахової навчальної дисципліни, основ педагогіки, психології та знаннями про ПК. Добре розвинене логічне та критичне мислення, рефлексія власної поведінки та використання різноманітних варіантів рішень.

Настанови такого вчителя характеризуються вмілим проявом доброзичливості, але іноді виявляється невміння відстоювати свій авторитет у стосунках з батьками учнів та колегами. Він впевнений у собі як у креативному викладачеві.

Такий педагог використовує додатковий матеріал для ініціювання учнями нових ідей, намагається створити ситуацію для самостійного вирішення вихованцями певних навчальних проблем, заохочує та стимулює аналіз своїх рішень та застосовує конструктивну критику. Але вчитель дещо обережно ставиться до проявів учнями гумору, вважаючи процес навчання надто серйозною справою. Позитивно оцінює власні ідеї учнів, уникає „карних” методів у разі виникнення помилок та неправильно вирішених завдань.

Такий майбутній вихователю заохочує й підтримує вільну гру у класі та запроваджує експерименти. Але не завжди апелює до активної ініціативи учнів. Іноді учитель намагається пояснювати весь матеріал сам. Під час навчання учитель охоче організовує та підтримує інтерес учнів до різноманітних галузей життя, організовує підготовку до сприйняття можливих додатків та наслідків рішень у навчальному матеріалі, володіє навичками проведення та організації педагогічних ігор, тренінгів, намагається проводити діагностику креативності учнів. Недостатньо розвинуте вміння знаходити міжпредметні зв'язки мотивує браком часу на уроках, але усвідомлює їх необхідність, для чого, як вже зазначалось, забезпечує пошук різноманітного матеріалу для розробки нових ідей, міркувань, досліджень.

Високий рівень сформованості педагогічної креативності характеризує учителя, який має добре розвинене дивергентне і системне мислення та може за короткий термін продукувати значну кількість ідей для вирішення певної

педагогічної проблеми. Стиль його навчання вирізняється оригінальністю та створенням високого ступеню невизначеності, варіативності та проблемності під час проведення занять .

Особистість з таким рівнем сформованості педагогічної креативності характеризується високою впевненістю у собі. Постійно працює над вдосконаленням своїх знань та здібностей. У класі завжди підтримує вільну творчу атмосферу, що дозволяє учням реалізувати свій потенціал, розвинути свої здібності та сформулювати власне бачення будь-якої проблеми.

Головною вимогою такого вчителя стає прояв учнями ініціативи та створення результату – креативного продукту. Майбутній учитель схвалює оригінальні думки учнів, заохочує та підтримує прояв гумору, вільної гри та експерименту.

Такий педагог вдало використовує зв'язок своєї дисципліни з іншими дисциплінами та оточуючим життям, намагаючись відтворити у навчальній діяльності ситуації, де б повною мірою розкрився креативний потенціал учнів, що зможе задовольнити соціальний запит суспільства по закінченню учнями навчального закладу. Він роз'яснює учням можливості виникнення наслідків рішень, що матимуть соціальні наслідки, організовує знаходження учнями різнобічних зв'язків, постійно впроваджує педагогічні ігри, тренінги, проводить діагностику рівнів креативності учнів та корегує шляхи формування.

Розроблені критерії та шкала діагностики рівнів сформованості педагогічної креативності дозволяють стверджувати, що є можливість і необхідність формування та розвитку до достатнього та високого рівнів ПК шляхом впровадження відповідних педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Висновки до першого розділу

1. Поняття „креативність” нерозривно пов’язано з поняттям „творчість”. Обидва поняття збігаються одне з одним, часто використовуються як синоніми. Причина цього і в походженні терміна „креативність” (від лат. creatio – творіння, від англ. creativity – творчий потенціал, творчі здібності). В етимології терміна простежується наявність елемента творчості. Незважаючи на відсутність однаковості в розумінні науковцями сутності поняття креативності та його структури, її дослідження відбувається в таких основних аспектах: процес; продукт; особистість (креативні здібності особистості); середовище (сфера, структура, соціальний контекст, що формує вимогу до продукту творчості); проблема, яка підлягає вирішенню.

В нашому дослідженні ми визначаємо *креативність*, як – здатність особистості сприйняти проблему та, використовуючи найоптимальніші для цього можливості, створити новий, оригінальний продукт соціальної важливості.

Творчість розглядаємо як свідому активну діяльність людини, спрямовану на відтворення та перетворення певних явищ дійсності.

2. *Педагогічна креативність* – динамічна якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів.

Педагогічна креативність виявляється у вміннях сприймати та нестандартно вирішувати професійні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні шляхи, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо в нестандартних ситуаціях та втілюється у спроможності створювати оригінальні продукти, що мають особистісне і соціальне значення; у здатності до створення нового, у нетрадиційному підході в організації навчально-виховного процесу, вмінні творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, умінні розвивати креативність дітей, що втілювалась би у їхній поведінці, ставала нормою життя.

3. **Компоненти педагогічної креативності** такі: *внутрішні* – мотиваційний (прагнення до нового, гуманістичні настановлення), когнітивний (загальні професійно-педагогічні знання, знання теорії педагогічної креативності), рефлексивно-перцептивний (перцептивність та усвідомлення проблем, сприйняття невизначеності); *зовнішні* – організаторський (соціальна спрямованість, стимулювання та створення креативного середовища), діяльнісний (дивергентне та системне мислення, комунікативність), продуктивний (демонстрація зразків результатів ПК, креативний ступінь вирішення навчально-виховних завдань).

4. За **критерії** оцінки рівнів сформованості педагогічної креативності взято складові її компонентів, що були нами виокремлені внаслідок аналізу наукових досліджень та соціологічного вивчення, які не обов'язково взаємопов'язані, не завжди корелюють між собою, але саме наявність усіх без винятку критеріїв є показником її існування.

5. Наведені показники критеріїв педагогічної креативності майбутніх учителів та проведений нами їх аналіз дозволив визначити якісно та кількісно **рівні сформованості** ПК майбутніх учителів: нульовий (стадія формування), низький, середній, достатній та високий.

Обчислення кількісних проявів кожного рівня враховує порогові показники, та проводиться як добуток всіх критеріїв, що діляться на максимальний добуток всіх показників критеріїв, за формулою:

$$РПК = \frac{1}{5^{12}} \prod_{i=1}^{12} p_i ,$$

де *РПК* – рівень педагогічної креативності, *p_i* – відносний рівень критерію.

Формування педагогічної креативності буде продуктивним, коли цей процес стане системним, безперервним, побудованим за рівнями відносно розвитку всіх компонентів означеного поняття.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Педагогічні умови формування педагогічної креативності майбутніх учителів

Головна вимога до сучасної освіти – стати гуманістично орієнтованою, розглядати людину як основну цінність, бути спрямованою на розвиток особистості. Такий підхід робить будь-які форми, методи, технології освіти не самоціллю, а розглядає їх в контексті одного з основних завдань освіти – забезпечити максимально сприятливі умови для саморозвитку особистості.

Погоджуючись з існуванням креативності як динамічної якості особистості, необхідно розуміти процес її виникнення та формування у процесі професійної підготовки особистості.

Так, для прояву творчості (за В. Дружиніним [70]) потрібна вільна, невимушена обстановка. Мотивація досягнень, змагання, мотивація соціального схвалення блокують самоактуалізацію особистості, утруднюють прояв її творчих можливостей.

У зв'язку із принциповою відмінністю між творчістю та креативністю ми дотримуємось підходу, за якого розвиток креативності відбувається за таким механізмом: на ґрунті загальних здібностей під впливом креативного мікросередовища й наслідування креативної поведінки формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації і т. ін.), які трансформуються у креативність.

Однак у цьому підході існує кілька напрямків. В. Дружинін, Н. Хазратова [71] й інші науковці вважають за необхідне для розвитку креативності: відсутність регламентації предметної активності, зокрема – відсутність зразка, регламентованої поведінки; наявність позитивного зразка креативної

діяльності; створення умов для її наслідування, а також планування й уникнення проявів агресивної й деструктивної поведінки; соціальне схвалення креативної поведінки.

Дж. Вулвілл і Р. Лоу розвиток креативності не зводять до нагромадження досвіду, а представляють як структурну зміну операційного складу [206].

Розвиток (за теорією Ж. Піаже [162]) трактується як виникнення зрівноваженої структури або зрівноважування (виникнення когнітивного конфлікту). Креативність розвивається завдяки процесам, подібним „зрівноважуванню”, що запускають при виникненні когнітивно-емоційного конфлікту.

П. Гальперін [48] розробив розвивальний метод, заснований на соціальній взаємодії. Ідея соціального навчіння (О. Бандура [238]) полягає в тому, що ми здатні вчитися, спостерігаючи поведінку інших людей і приймаючи її за зразок. Зразки креативної поведінки можуть формувати певний підхід до рішення завдань, до визначення обсягу завдань .

Ідея соціоактивного конфлікту припускає, що взаємодія між суб'єктами, що володіють різними поглядами на питання й різними стратегіями вирішення завдання, призводять до виникнення внутрішнього конфлікту й нерівноваги, що дає імпульс до креативного розвитку індивіда (В. Дуаз і Г. Муні) [206].

Таким чином, існують два напрямки розвитку креативності:

- вплив умов виховання й повсякденного життя (середовище);
- проведення цілеспрямованої формувальної праці.

Умова – явище, яке обумовлює існування іншого явища (за З. Курлянд [115, с. 31]).

Педагогічна умова – обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (за В. Стасюк [205]).

Експертне ранжування педагогічних умов формування ПК майбутніх учителів (дод. В.1) проводилося на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса).

Отримані результати за шкалою Гуттмана та обчислення просентилю за В. Ядовим [232] дають підстави стверджувати, що провідними педагогічними умовами в аспекті нашого дослідження, є:

- створення педагогічно-креативного середовища у вищій школі;
- усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-професійної вагомості ПК через організацію педагогічного спілкування в підсистемі „викладач-студент-учень”, підґрунтям якого виступають інноваційні процеси в освітній галузі;
- сприяння розвитку позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів.

Розглянемо ці педагогічні умови більш ретельно.

Створення педагогічно-креативного середовища у вищій школі.

Для формування такої складної якості, як педагогічна креативність необхідно організувати процес професійної підготовки таким чином, щоб створити сприятливе для цього середовище.

В. Лозова та Г. Троцько [129] визначають *середовище* як оточення особистості, яке можна звести до трьох груп:

макрофактори, які впливають на соціалізацію всіх людей планети або дуже великі групи людей (космос, планета, світ, країна, держава, суспільство);

мезофактори, що впливають на великі групи людей і визначаються за національними ознаками (етнос), за місцем і типом поселення (регіон, село, місто, селище), за наданням переваги певному засобу комунікації (радіо, телебачення, кіно тощо);

мікрофактори, які впливають безпосередньо на конкретну людину (сім'я, групи однолітків, громадські організації, освітній заклад).

Отже, під час формування педагогічної креативності ми загалом мали справу з мікрофакторами (навчальний заклад, викладач вищої школи та ін.), які безпосередньо впливають на самих майбутніх учителів. Але при створенні педагогічно-креативного середовища необхідно враховувати, звичайно, і мезофактори (сім'я, школа, яку закінчив майбутній учитель, місце народження та ін.) і макрофактори (країна навчання, суспільний лад тощо).

На думку М. Полані [164], не будь-яке оточення стає середовищем розвитку. На цей процес впливають тільки ті умови, за яких особистість вступає в той або інший дійсний зв'язок. В цьому випадку кожний творить власний освітній простір як простір входження в культуру згідно своїх індивідуальних особливостей. Середовище впливає на розвиток індивіда через діяльність, яка в нашому випадку є навчанням, освітою.

У зв'язку з цим, в науковій літературі розглядається таке поняття як „освітнє середовище”. В. Ясвін освітнє середовище розглядає як систему впливів і умов формування особистості за наданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які знаходяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [237].

К. Кречетніков розглядає освітнє середовище як різноманітне полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається, середовище для побудови власного „Я”, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу того, хто навчається, його особистісного росту, самореалізації, становлення його самосвідомості [109].

А. Каташов розуміє освітнє середовище сучасного закладу освіти як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечує саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини. Освітнє середовище виступає як функціональне і просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [97].

В науковій літературі зустрічається поняття „*середовищного підходу*”. В цьому аспекті А. Хуторський [222] трактує зміст освіти як засіб самовияву учня. Він акцентує увагу на особливостях особистісного відображення змісту освіти: кожен учень конструює і будує за результатом особистісної діяльності внутрішній зміст освіти, відмінний від зовнішнього, який задається. За автором, середовищний підхід до змісту освіти є не лише особистісним, але й продуктивним, бо орієнтований на створення учнем „внутрішнього освітнього продукту” у формі прирощення знань, умінь, здібностей, способів діяльності, цілей і цінностей, а також зовнішніх, відчужених від нього освітніх продуктів: досліджень, творів мистецтва та ін.

Педагогічний словник дає визначення *педагогічному середовищу* як спеціально, згідно з педагогічними цілями створеній системі умов для організації життєдіяльності тих, хто навчається, що орієнтована на формування їх ставлення до світу, людей тощо [102, с.142].

Креативне освітнє середовище, за А. Каташовим, повинне не тільки надавати можливість кожному майбутньому вчителю на кожному освітньому рівні розвинути вихідний творчий потенціал, але й сформувавши потребу надалі просуватися в самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувавши в особистості об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до креативного освітнього середовища є високий ступінь невизначеності й проблемності, безперервність і наступність, прийняття того, хто навчається, й включення його в активну освітню діяльність [97].

Аналіз наукової літератури уможливив визначення нами *педагогічно-креативного середовища*, як штучним шляхом створену спеціальну атмосферу професійної підготовки майбутніх учителів на засадах рівності, вільності з метою ініціювання та підтримки активного пошукового процесу, розвитку самостійності особистості, формування педагогічної креативності.

З огляду на специфіку педагогічної креативності, формування цієї якості стає можливим, якщо створити відносну рівноправність позицій „викладач – студент” у процесі професійної підготовки (спільне опанування знаннями

педагогом і студентом). Викладач лише орієнтує студента на шляху до опанування знання, і не подає матеріал в готовому вигляді, таким чином, воно сприймається студентом як результат власної праці.

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив нам визначити, що для повноцінного впливу педагогічно-креативного середовища з метою формування педагогічної креативності майбутніх учителів потрібне дотримання певних **вимог**: впровадження особистісно-орієнтованого підходу, створення вільної атмосфери, високий ступінь невизначеності й проблемності, безперервність і наступність, предметно-інформаційне збагачення навчального матеріалу, створення рівноправної позиції „викладач – студент”.

З метою формування педагогічної креативності майбутніх учителів як всебічно та гармонійно розвинених особистостей, здатних до саморозвитку і самовдосконалення, нами було визначено однією з вимог – запровадження особистісно-орієнтованого підходу. Адже, враховуючи, що креативність – якість особистості, без врахування особистісного підходу формування педагогічної креативності майбутніх учителів, на нашу думку, неможливе. Відтак, його дотримання сприятиме формуванню всіх компонентів ПК.

Оскільки сформована педагогічна креативність майбутніх учителів покликана в подальшому реалізувати особистісно-орієнтоване виховання майбутніх учнів, що зумовлено неповторним характером кожної особистості, професійні знання та досвід майбутніх учителів з приводу особистісно-орієнтованого підходу важко переоцінити.

„Український педагогічний словник” визначає **особистісний підхід** як *послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і як до суб’єкта виховної взаємодії*. Це – базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом [53, с.243].

Аналіз наукових досліджень з приводу цього підходу свідчить, що в даному аспекті існує кілька напрямків: розкриття „парадигмальної формули” сучасного гуманістичного підходу (І. Зязюн [83; 85], А. Маслоу [132],

І. Якиманська [233-235] та ін.); визначення засобів особистісно-орієнтованого навчання і виховання учнів та студентів (І. Бех [22-24], О. Бондаревська [35; 36], С. Кульневич [36], З. Курлянд [117], О. Падалка [154], О. Пехота [160; 161], О. Савченко [181] та ін.); формування творчої особистості майбутнього вчителя (В. Андрєєв [9], Д. Богоявленська [31], В. Кан-Калік [92], Н. Кічук [99], Г. Маралов [168], В. Моляко [137-140] та ін.).

За твердженням О. Пехоти [160], національна система освіти в руслі гуманістичної парадигми реалізується через діяльність і має не тільки зовнішні атрибути єдності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. Автор звертає увагу на особистісну спрямованість технологій навчання, на забезпечення особистого стилю діяльності школярів, самоуправління й розвиток творчого потенціалу учасників дидактичного процесу. Це допомагає реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості.

Проблема формування особистісно-орієнтованого, тобто, гуманного виховного середовища, надзвичайно складна та багатогранна. І. Бех зазначає, що ідеї гуманістичної педагогіки охопили все наше суспільство, однак нині загальна ейфорія, пов'язана з цією проблематикою змінилася глибоким її переосмисленням, розумінням складності сутнісної трансформації сучасного освітнього процесу [23]. В наш час виховні методи ігнорують почуття школярів, їх право на свободу та самостійність, не призводять до бажаного результату. Тому дослідник обґрунтовує необхідність впровадження нових принципів особистісно-орієнтованого підходу у навчанні та вихованні, а саме: цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, особистісно-розвиваючого спілкування, використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, систематичної рефлексії вихованцем власних і сторонніх вчинків.

Практично втілюючи особистісно-орієнтований підхід, педагог у стінах навчального закладу моделює майбутнє суспільство. Стратегію своїх взаємин

він повинен будувати, орієнтуючись на перспективу розвитку людини як повноцінно функціонуючої особистості, що постійно затверджує її через прояви своїх почуттів, намірів, способів сприйняття довкілля [117].

Такі дослідники, як О. Виговська, І. Якиманська [234, 235] та інші порівнюють мету, сутність, технологію, зміст, форми та методи педагогічної діяльності за умов особистісного-орієнтованого навчання і виховання з традиційним. Виходячи з цього, суттєво відрізняються і здобуті результати: якщо за умов традиційного навчання в учнів простежується адаптивність до вимог дорослих (педагога, вихователя, батьків), які створюють для них нормативні ситуації, а також певний рівень здобуття наукової інформації, то результатом особистісно-орієнтованого навчання є здатність учнів до перетворення науково-педагогічної інформації на підставі власного досвіду, тобто побудови суб'єктивної моделі пізнання. Сюди належать не лише логічно-суттєві, але й особистісно значущі ознаки об'єктів, що пізнаються. Крім цього, за умов особистісно-орієнтованого підходу виникає креативність учнів, яка дозволяє їм постійно шукати та знаходити вихід із ситуацій; будувати для себе нову модель, враховуючи знання, засоби дій, наявні в індивідуальному досвіді.

Російські вчені-педагоги досліджують особистісно-орієнтований підхід таким чином:

- як створення спеціальних психолого-педагогічних умов для становлення індивідуальності того, хто навчається, в освітньому процесі, спрямованих на розкриття індивідуальності того, хто навчається, визначення проєкції його розвитку, створення найбільш сприятливих умов вияву особистості того, кого навчають, як індивідуальності (І. Якиманська [234]);

- як створення особистісно орієнтованої ситуації (навчальної, пізнавальної, життєвої), такої ситуації, в якій вимагатиметься прояв особистісних функцій, тобто той, хто навчається попадає в ситуацію, коли необхідно шукати смисл, думати про себе, будувати образ і модель свого життя, вибирати творчий варіант вирішення проблеми, дати критичну оцінку факторам і т. ін. (В. Серіков [193]).

Всі наведені аспекти особистісно-орієнтованого підходу, що досліджувались, мають сприяти розвитку ціннісного ставлення до особистості й усвідомлення нею своєї індивідуальності та неповторності, формувати в неї почуття власної гідності, а отже, стимулювати позитивні прояви власного „Я”.

Однак, проблема формування педагогічної креативності в аспекті особистісно-орієнтованого навчання в парадигмальному полі провідних вітчизняних і зарубіжних учених залишається недостатньо висвітленою. До того ж, наявне у навчально-педагогічному процесі протиріччя між індивідуальним підходом і масовим вихованням вимагає вирішення цієї проблеми шляхом гуманізації освіти, коли в центрі уваги будь-якої освітньої системи знаходиться конкретна людина зі своєю індивідуальністю, зі своїм ставленням до знань і процесу освіти взагалі. Забезпечення особистісних інтересів людини в освітньому процесі – найважливіший аспект гуманізації освіти сьогодні.

Отже, освітній процес необхідно організовувати таким чином, щоб питома вага навчальної інформації про навколишній світ гармонійно поєднувалась з інформацією, пов'язаною з особистісним ставленням, з процесом удосконалення моральної свідомості й поведінки учня. Індивідуально творчий розвиток особистості педагога актуалізує особистісно-орієнтовану виховну діяльність відносно дитини, яка передбачає відмову від штампів у виховній діяльності, стереотипів мислення педагога, народження нової думки про власне „Я”.

Особистісно-орієнтований підхід попереджає знищення нової думки, творчості, індивідуального характеру сприйняття навколишнього світу. Педагог, підготовлений до особистісно-орієнтованого виховання дитини, характеризується творчістю/оригінальністю мислення, намагається розібратися в усьому самостійно, вивчає особистість вихованця, діагностує його особистісні якості та поведінку, намагається перевірити переваги особистісно-орієнтованого виховання на власному педагогічному досвіді. На наш погляд, особистість такого педагога – результат формування педагогічної креативності.

Формування педагогічної креативності майбутніх учителів з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творче перетворення, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення, оцінку її важливості, розуміння виховної потужності педагогічних ідей, теорій, методичних рекомендацій. Таким чином, у подальшій особистісно-орієнтованій навчальній діяльності педагог трансформує власні особистісні надбання та намагається відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожного учня.

Самодостатнім виявом індивідуальності людини є її емоційна реакція і стан. Тому для розвитку педагогічної креативності є важливим принцип *трансформації когнітивного змісту в емоційний*, тобто змістовно значущий для особистості в певний момент її життя і, навпаки особистісного, *емоційного – в когнітивний*.

Особистісно-орієнтоване навчання – загальнодидактичний принцип індивідуального підходу до учнів. Л. Виготський [47] своєю теорією доводить, що розум будь-якої людини має дві зони розвитку (А Б). Перша зона А – це зона актуального розвитку. В цю зону потрапляють завдання, які людина може виконати сама, без допомоги вчителя. Друга зона В – зона найближчого розвитку. Сюди потрапляють завдання, які дитина сама виконати не може, але може з ними впоратися за допомогою вчителя. Зона найближчого розвитку - зона “наступного дня”. Те, що сьогодні є зоною найближчого розвитку, завтра у процесі навчання повинно стати зоною актуального розвитку. Учитель не повинен давати готову інформацію, адже таке навчання може загальмувати мислення дитини. За допомогою вміло підібраних запитань педагог підводить школяра до правильної відповіді. Отже, ще одним положенням формування педагогічної креативності майбутніх учителів, на нашу думку, стає максимално повний вияв ініціювання та використання індивідуального досвіду особистості. Якщо такий досвід має для особистості студента і певне емоційне забарвлення, особистісну значимість, то він стає для викладача справжнім скарбом,

використовуючи який він отримує стовідсотковий зворотній зв'язок. Завданням педагога стає лише вміле керування набутим досвідом, спрямування його до відкриття нового, раніше невідомого знання. Наприклад, заохочування викладачем критичного мислення призводить до успішного виконання поставленого перед студентами завдання. Позитивна оцінка (емоційний вплив) закріплюється викладачем, і надалі системне мислення стає нормою роботи і студента, і колективу.

Відтак, на нашу думку, при створенні педагогічно-креативного середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу необхідно дотримуватися наступних принципів:

- цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій;
- особистісно-розвивального спілкування;
- використання співпереживання як психологічного механізму у формуванні креативності;
- трансформації когнітивного змісту в емоційний (змістовно значущий для особистості в певний момент її життя) і, навпаки, особистісного, емоційного – в когнітивний;
- найбільш повного виявлення, ініціювання та використання індивідуального досвіду особистості з певним емоційним забарвленням, особистою значущістю;
- позитивної оцінки пізнавальних намагань;
- систематичної рефлексії студентом власних і чужих вчинків.

Обґрунтуємо здійснений нами вибір вимог та принципів створення педагогічно-креативного середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу.

Створення вільної атмосфери сприятиме формуванню позитивного ставлення до ПК (елемент МК) та гуманістичних настановленнях (складова МК); стимулюватиме створення креативного середовища (складова ОК ПК); розвитку комунікативності (складова ДК ПК); незалежності мислення,

нонконформізму (елемент РК ПК); *адекватній оцінці сформованості креативності учнів з акцентуацією позитивних змін* (елемент ПрК ПК).

Реалізація вимоги щодо *високого ступеня невизначеності й проблемності* мотивуватиме прагнення до нового (складова МК ПК), опанування загальних професійно-педагогічних знань та знань теорії ПК (КК ПК); сприятиме соціальній спрямованості (складова ОК), аналізу, синтезу та оцінці (елементи ДК ПК), перцептивності та усвідомленню проблем із сприйняттям невизначеності (РК ПК); формуватиме широту сприйняття, уяву та оригінальність (елементи ДК ПК).

Дотримання *безперервності і наступності* сприятиме формуванню КК ПК, підтримуватиме захопленність (елемент РК ПК), збуджуватиме інтерес до отримання знань в різноманітних галузях (елемент ОК ПК), розвиватиме швидкість і гнучкість мислення (елемент ДК ПК).

Предметно-інформаційне збагачення навчального матеріалу спрямоване на формування складових МК ПК (особливо складової – прагнення до нового) КК ПК.

Створення рівноправної позиції викладач-студент – вимога створення педагогічно-креативного середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу, дотримання якої дозволяє стимулювати *атмосферу довіри, вільності вибору* (складова ОК ПК); підтримує *незалежність мислення, нонконформізм особистості* (елемент РК), створює умови для вияву схильності до гри та експерименту та сприяє формуванню комунікативної складової ДК загалом та формування ПрК ПК.

Дотримання принципів *цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій та трансформації когнітивного змісту в емоційний і навпаки* сприятиме продуктивному формуванню всіх складових мотиваційного, когнітивного та рефлексивно-перцептивного компонентів ПК.

Враховання при створенні педагогічно-креативного середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням особистісно-

орієнтованого підходу принципу *особистісно-розвиваючого спілкування* дозволить, передусім, розвинути елементи такої складової ДК ПК, як *комунікативність*: належне володіння мовою та мовленням, навичками невербального спілкування, технікою акторської майстерності, використання гри та експерименту, подолання бар'єрів та стереотипів у вирішенні педагогічних проблем, конфліктів. Також цей принцип сприятиме формуванню МК та ПрК ПК, *стимулюванню та створенню креативного середовища* (складова ОК ПК).

Принцип *використання співпереживання як психологічного механізму у формуванні креативності* орієнтованим на розвиток *гуманістичних настановлень* (складова МК) та *соціальної спрямованості* (складова ОК ПК).

Найбільш повне виявлення, ініціювання та використання індивідуального досвіду особистості з певним емоційним забарвленням, особистою значущістю сприятиме продуктивному розвитку КК ПК, адже відомо, що в найбільшій мірі людина вивчає (запам'ятовує) те, що має для неї особистісну значущість, і навпаки, опанувати знаннями, необхідність та актуальність яких сумнівна, – дуже складно.

Принцип *позитивної оцінки пізнавальних намагань* сприятиме формуванню елементів складових ОК ПК: *заохочення інтересу до отримання знань в різноманітних галузях; стимулювання уникнення групового тиску; конструктивна критика стратегій вирішення проблеми; навчання без стресів, занепокоєння й страху покарань; створення рівноправної „суб'єкт-суб'єктної” взаємодії; прагнення до нового* (складова МК ПК); емпатії, толерантності, демократичності та альтруїзму (елементи МК ПК).

Систематична рефлексія студентами власних і чужих вчинків формує *спостережливість, зосередженість, концентрацію, усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності в контексті формування креативності* – елементи РК ПК; *відповідальність за можливі соціальні наслідки рішень, уміння виокремлювати та використовувати мікрофактори, що здійснюють вплив на креативність* (елементи ОК ПК); складові ПрК ПК.

Таким чином, створення педагогічно-креативного середовища з урахуванням вимог особистісно-орієнтованого підходу, підґрунтям якого є дотримання означених вимог та принципів, є однією з педагогічних умов формування педагогічної креативності майбутнього учителя у процесі професійної підготовки, оскільки саме особистісно-орієнтований підхід надає можливість розвиватись особистості майбутнього учителя.

Усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-професійної вагомості ПК через організацію педагогічного спілкування у підсистемі «викладач-студент-учень», підґрунтям якого виступають інноваційні процеси в освітній галузі.

Наступна з визначених нами педагогічних умов формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки обумовлена розумінням того, що будь-яке педагогічне новоутворення формується в результаті діяльності і спілкування. Більш продуктивним цей процес бачиться нам в умовах, коли викладач, студент і учні одночасно виступають суб'єктами пошукового, інноваційного навчання, а педагогічна креативність виявляється не тільки як здібність особистості педагога, а як спосіб існування в навчальному просторі, коли соціальна і професійна значущість ПК отримує власну глибинну мотивацію. На допомогу учасникам навчального процесу стають інтерактивні методи навчання. Пов'язано це насамперед із тим, що, як вже зазначалось раніше, креативність багатьма вченими (Д. Богоявленська [30], А. Пономарьов [166] та ін.) розглядається як *інтелектуальна активність, інтелектуальна ініціатива*, що, на нашу думку, дає можливість зробити висновок про спорідненість цих явищ та перспективність застосування активних методів навчання для формування педагогічної креативності майбутніх учителів.

Активність тих, хто навчається, – інтенсивна діяльність і практична підготовка у процесі навчання й застосування знань, сформованих навичок й умінь. Активність у навчанні є умовою свідомого засвоєння знань, умінь і навичок [189, с.173].

Пізнавальна активність – це прагнення самостійно мислити, знаходити власний підхід до вирішення завдання (проблеми), бажання самостійно одержати знання, формувати критичний підхід до судження інших, незалежність власних переконань [187].

Активність тих, хто навчається, виникає тоді, коли наявні необхідні для цього умови. Безпосереднє залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності у ході професійної підготовки пов'язане із застосуванням прийомів і методів, що отримали узагальнену назву *активні методи навчання*.

А. Смолкін [203, с.30] визначає *активні методи навчання* як способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової й практичної діяльності у процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але активні й студенти.

Активні методи навчання припускають використання такої системи методів, які спрямовані передусім, не на виклад педагогом готових знань й їх відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знань у процесі активної пізнавальної діяльності. В нашому дослідженні самостійність та оригінальність мислення розглядаються як елементи складових педагогічної креативності.

В. Шпалінський [227] у своїй класифікації методів активного навчання зазначив, що вказані методи відрізняються від інших, що використовуються у навчальних закладах, такими особливостями: вимушеною активізацією мислення (вимушеною активністю), суть якої полягає в тому, що суб'єкт навчання повинен бути активним незалежно від того, бажає цього, чи ні; доволі тривалим часом залучення тих, хто навчається, у навчальний процес.

Отже, активність має не короткочасний, не епізодичний характер: період активної роботи суб'єктів навчання, зіставлено з періодом активної діяльності того, хто навчає, – викладача, „навчальної машини”; самостійним креативним виробленням рішень тих, хто навчається, підвищеним ступенем мотивації й емоційності.

Таким чином, застосування активних методів навчання – це навчання діяльністю, навчання під час активного процесу професійної підготовки.

Л. Виготський [46] сформулював закон, що декларує: навчання сприяє розвитку, оскільки особистість розвивається у процесі діяльності. Саме в активній діяльності, яку спрямовує викладач, студенти опановують необхідні знання, уміння, навички для їхньої професійної діяльності, розвивають креативні здібності.

Підґрунтям застосування активних методів навчання слугує діалогічне спілкування, як між учителем і учнями, так і між самими учнями. У процесі діалогу розвиваються комунікативні здібності, уміння вирішувати проблеми колективно, розвивається мовлення студентів. Активні методи навчання спрямовані на залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, викликають особистісний інтерес до вирішення будь-яких пізнавальних завдань, надають можливість застосування студентами отриманих знань. Мета активних методів полягає в тому, щоб під час засвоєння знань, умінь, навичок були задіяні всі психічні процеси (мовлення, пам'ять, уява та ін. – складові компонентів ПК).

А. Матюшкін обґрунтував необхідність використання активних методів у всіх видах професійної підготовки студентів, запровадив поняття діалогічного проблемного навчання, яке найбільш повно передає сутність процесів спільної діяльності викладача й студентів, їхньої взаємної активності в рамках „суб'єкт – суб'єктних” відносин [133].

В основу теорії активних методів навчання покладена концепція „предметного змісту діяльності”, розроблена академіком О. Леонтьєвим, в якій пізнання є діяльністю, спрямованою на освоєння предметного світу. Отже, вона є предметною діяльністю. Вступаючи в контакт із предметами зовнішнього світу, людина пізнає їх і збагачується практичним досвідом як пізнання світу (навчання й самонавчання), так і впливу на нього [122].

В аспекті нашого дослідження, де однією з педагогічних умов формування педагогічної креативності майбутніх педагогів є організація професійної підготовки майбутніх учителів з використанням інтерактивних методів навчання, доцільно визначити відмінність між активними та

інтерактивними методами навчання. „Інтерактив” з англійської від «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, *інтерактивний* – здатний до активної *взаємодії*, діалогу. На нашу думку, до інтерактивних методів навчання можна віднести ті з активних методів, які дозволяють залучити до активної діалогічної (полілогічної) діяльності всіх присутніх на занятті, тобто – кожен інтерактивний метод навчання є, безперечно, активним, але не кожний активний може бути інтерактивним.

В дослідження активних методів навчання значний внесок зробили Г. Абрамова [1], Ю. Арутюнов [10], Ю. Бабанський [13], В. Беспалько [18, 19], І. Лернер [124, 125], В. Оконь [149, 150], А. Семенова [187, 191], О. Смолкін [203], В. Шпалінський [227] та ін. Аналіз наукових праць дозволив класифікувати методи активного навчання для ВНЗ (табл.2.1) та визначити, які з них в аспекті нашого дослідження застосовуватимуться як інтерактивні.

Ми виокремили такі методи: *імітаційні* методи активного навчання, тобто такі методи проведення занять, в яких навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності; *неімітаційні* – це способи активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів на лекційних заняттях (проблемні заняття, лекції-візуалізації, лекції вдвох і т. ін.), методи „круглого столу”, семінари (міждисциплінарні, проблемні, тематичні, орієнтаційні, системні), навчальні дискусії, навчальні зустрічі, колективна розумова діяльність (прес-конференція, інтелектуальний футбол, „поле чудес”, „лото”, „морський бій”, „ромашка”) тощо. Імітаційні методи поділяються на ігрові й неігрові. До ігрових належать проведення ділових ігор, ігрове проектування й т. ін., до неігрових – аналіз конкретних ситуацій, прийоми ТРВЗ тощо.

Досягнення креативного рівня розвитку особистості можна вважати найвищим результатом будь-якої педагогічної діяльності. Але існують технології, в яких розвиток творчих здібностей є пріоритетною метою. Серед них чільне місце посідає ТРВЗ – теорія розв’язання винахідницьких завдань, яка ефективно сприяє розвитку саме технічної, інтелектуальної творчості загалом, творчої особистості зокрема (створена у Г. Альтшуллером [5]).

**Класифікація активних методів навчання для ВНЗ
з виокремленням інтерактивних**

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ		
Неімітаційні	Імітаційні	
	<i>Ігрові</i>	<i>Неігрові</i>
<ul style="list-style-type: none"> • науковий реферат або проект • науково-дослідницька робота студентів • <u>лабораторний практикум</u> • <u>олімпіада/ науково-практична конференція</u> • програмоване навчання • <u>групова консультація</u> • <u>семінар/тематична дискусія</u> • <u>лабораторне заняття</u> • <u>проблемне заняття</u> • <u>лекція вдвох</u> • <u>лекція із наперед запланованими помилками</u> • <u>лекція „прес-конференція”</u> • <u>евристична бесіда</u> • робота з джерелами інформації • <u>ажурна пилка</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ділові ігри</u> • <u>рольові ігри</u> • <u>тренінги</u> • <u>педагогічні ситуації</u> • <u>педагогічні задачі</u> • <u>метод симуляцій</u> • <u>метод ПРЕС</u> • <u>ток-шоу</u> • <u>дебати</u> • 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>колективна мисленнєва діяльність</u> • <u>робота ТРВЗ</u> • <u>імітаційна вправа</u> • проектування • <u>аналіз конкретних ситуацій</u> • <u>робота в парах</u> • <u>робота в малих групах</u> • <u>мозковий штурм</u> • <u>акваріум</u>
<p><u>олімпіада</u> – методи навчання, що можуть використовуватись як інтерактивні</p>		

Теоретичним джерелом технології розвитку творчої особистості є закони розвитку технічних систем, пізнання яких передбачає аналіз різноманітної патентної та науково-технічної інформації. Як правило, за

переконанням Г. Альтшуллера, вдосконалення технічних систем відбувається у процесі реалізації винахідницьких завдань з дотриманням відповідної системи стандартів. Значну роль при цьому відіграє систематизований інформаційний фонд, який постійно оновлюється, збагачується [6].

Теорія Г. Альтшуллера [4] ґрунтується на тому, що завдання бувають різними, їх неможливо розв'язувати типово. Спершу необхідно з'ясувати, чому легко розв'язуються прості завдання і важко - складні. Було виокремлено п'ять рівнів творчих завдань, ефективним прийомом розв'язання яких є переведення їх з вищих рівнів на нижчі. Якщо, наприклад, завдання четвертого чи п'ятого рівнів, послуговуючись спеціальними прийомами, перевести на перший або другий рівень, то далі спрацює звичайний для такої ситуації механізм їх розв'язання. Головне, щоб навчитися швидко звужувати пошукове поле, перетворюючи „складне” завдання на „просте”.

Сучасні дослідники ТРВЗ М. Меєрович та Л. Шрагіна [134] визначили, що методи ТРВЗ доцільно використовувати і в педагогічній діяльності, що дозволить педагогові разом з учнями знайти вихід з будь-якої ситуації, а учням ефективно вирішувати власні проблеми.

Відтак, враховуючи, що на час створення ТРВЗ (1946 р.) ще не з'явилося дослідження Гілфорда (1967р.), розглядаючи концепцію російського ученого-дослідника, ми розуміємо, що йдеться саме про креативність (технічну, інтелектуальну творчість). Отже, вважаємо за необхідне застосувати прийоми ТРВЗ при формуванні педагогічної креативності майбутніх учителів.

Застосування тих або інших АМН не є самоціллю. Тому для викладача будь-яка класифікація має практичний сенс, коли допомагає йому здійснювати цілеспрямований вибір відповідного інтерактивного методу навчання або їхнє сполучення для формування педагогічної креативності.

Більшість активних методів навчання має багатофункціональне значення у процесі професійної підготовки. Так, наприклад, розбір

конкретної ситуації можна використати для розв'язання щонайменше трьох дидактичних завдань:

- опанування новими ЗУН;
- закріплення наявних ЗУН;
- активізація обміну знаннями й досвіду.

Таким чином, використовуючи один з інтерактивних методів навчання ми можемо формувати кілька складових (та елементів складових) педагогічної креативності.

Педагогічна суть, наприклад, ділової гри – активізувати мислення студентів, підвищити самостійність майбутнього фахівця, внести дух творчості в навчання, наблизити його до професійно орієнтованої ситуації, підготувати майбутнього фахівця до професійної практичної діяльності. Головним питанням у проблемному навчанні виступає „чому”, а в діловій грі – „що було б, якби ...”

Даний метод розкриває особистісний потенціал студента: кожен учасник може продіагностувати власні можливості самостійно, а також й у спільній діяльності з іншими учасниками.

Таким чином, особливості інтерактивних методів навчання полягають у можливості вирішення психологічних проблем у колективі, високому рівні розумової (інтелектуальної), аналітичної діяльності студентів. До того ж, практична діяльність сприяє більш міцному засвоєнню знань, підвищує інтерес до заняття, що супроводжується позитивними емоціями і сприяє емоційно-інтелектуальному збагаченню навчання. Спостерігається високий рівень мотивації, самоврядування. Спілкування відбувається на діловій основі. Розвиваються педагогічні й комунікативні здібності студентів.

Використання інтерактивних методів навчання у формуванні педагогічної креативності обумовлено і тим, що перед навчанням поставлене завдання не лише засвоїти студентами знання і сформувати професійні уміння і навички, але й розвинути творчі і комунікативні здібності особистості, сформування особистісний підхід до наявної проблеми.

В нашому дослідженні ми використовуємо інтерактивні методи навчання з метою формування компонентів педагогічної креативності (мотиваційного, організаторського, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-перцептивного та продуктивного).

Осмислюючи застосування означених методів в аспекті нашого дослідження, ми знову переконалися, що формування педагогічної креативності потребує системного підходу, коли одна наша дія призводить до зміни всієї мережі, кожного її елемента, хоча б певною мірою. Наприклад, формування мотиваційного компоненту ПК, на наш погляд, потребує активізації такої складової, як перцептивність та усвідомлення проблем (ПК ПК), а саме її елементів – зосередженість та захопленість задачею. Адже, створюючи обставини перебування майбутніх педагогів в атмосфері постійної необхідності вирішення певних педагогічних ситуацій, коли протягом тривалого терміну певні педагогічні проблеми знаходяться в „центрі уваги” майбутніх учителів, вони мимоволі „втягуються” в навчальний процес, він стає невід’ємною частиною життя, частиною „Я” майбутнього учителя. Тоді й виникають і потреба в самоактуалізації та позитивне ставлення до ПК, і бажання оволодіти й застосувати ЗУН ПК та відкритість педагогічним досягненням, спрямованість на гуманістичні настановлення.

Відтак, перша складова діяльнісного компоненту, який нами виокремлено у структурі педагогічної креативності – *дивергентне та системне мислення*. Такий тип мислення дозволяє варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків та результатів. Доцільним для формування даної складової є використання такого активного методу навчання, як міждисциплінарний семінар, що дозволяє розглянути певне явище або проблему з різних боків, використовуючи міжпредметні зв’язки знайти найбільш доцільне вирішення проблеми. Одним з елементів дивергентного мислення, як зазначалось, є *оригінальність мислення*. Використання такого АМН, як проблемний семінар, дозволить студентам

виявити можливість побачити педагогічну проблему та знайти самостійне нестандартне (за умовами семінару) рішення. Важливими особливостями проведення таких семінарів є орієнтація на нестандартність (учасники семінару повинні усвідомити, що проблему можна вирішити оригінальним, нестандартним способом) та відсутність негативної оцінки (будь-яке вирішення проблеми у процесі навчання не є помилкою, навіть якщо воно не є доцільним). Крім того, наявність помилок у роботі використовується педагогом та студентами для реалізації одного з принципів АМН – принципу „негативного досвіду”, що спонукає до усвідомлення необхідності розширення знань з певної проблеми й вироблення тактики її вирішення. Дивергентне мислення базується на *широті сприйняття*, глибокій загальній інформаційній системі мислення. Швидке сприйняття, обробка інформації та даних, зберігання їх у гнучкій, легко доступній *системній пам'яті* визначають схильність до швидкого, гнучкого асоціативного мислення. Реконструкція проблеми має потребу в *аналізі й оцінці* корисності. *Аналіз, синтез та логічне мислення* необхідні для збору й підготовки інформації, що вимагається на початковій стадії творчого процесу; вони потрібні й на кінцевій стадії, коли разом із *критичним й оцінним мисленням* відбувається реалізація й удосконалення творчої ідеї або продукту.

Такі елементи дивергентного мислення, як *широта сприйняття та гнучкість* (визначення властивостей об'єкту та застосування їх в інших умовах), можна розвинути за допомогою методу „мозкового штурму”, коли після розгляду усіх, навіть фантастичних засобів вирішення певної проблеми, група розробляє найдосконаліше та найбільш доцільне рішення окресленої педагогічної проблеми.

Швидкість продукування ідей доцільно формувати за допомогою такої форми колективної розумової діяльності, як наприклад, прес-конференція, де „журналісти” ставлять запитання (синтетивність до проблеми), а „науковці” формують максимальну кількість засобів вирішення заданих педагогічних проблем. Підготовка та виступ учасників у ролі відомих педагогів

ускладнить завдання та допоможе у прояві певних акторських здібностей, збагаченні спеціальних знань.

Аналіз, синтез, системне і критичне мислення можна формувати, використовуючи кілька АМН. По-перше, це проблемна лекція, коли відповідь на проблемні питання відсутня в минулому досвіді і вимагає певного міркування для її вирішення. Для отримання студентами прикладу аналізу, синтезу, системного та критичного мислення доречно використати такий метод „круглого столу”, як навчальна зустріч, коли запрошуються певні фахівці (це можуть бути психологи, юристи або діячі мистецтва), або теоретик і практик з однієї галузі науки, що ведуть діалог з певної проблеми, до якого можуть залучатися і студенти, прагнучи віднайти недоліки та недоречності, які, можливо, навмисне допускають дійові особи. Після отримання прикладу такої поведінки, певного алгоритму дій студенти самі роблять спробу проведення аналізу, міркування, готуючись до „рольового семінару”, де вони самі виступають в ролі „фахівців” та слухачів.

Комунікативна складова діяльнісного компоненту ПК, що на нашу думку, є однією з центральних за ступенем необхідності, можна формувати, використовуючи „лекції вдвох”, де майбутні вчителі отримують зразки діалогічного спілкування і змушені активно включитися в розумовий процес, приєднуючись до однієї з позицій, або виробляючи власну. До того ж, такі лекції ефективні для формування системного мислення, виховання переконань і уявлень студентів про певні події та явища (перша складова ДК ПК). Використання лекції-бесіди, де припускається безпосередній контакт викладача з аудиторією, дозволяє розширити коло пропозицій сторін, залучити колективний досвід і знання. Лекція-дискусія, де викладач при викладі лекційного матеріалу не тільки використовує відповіді студентів на свої питання, але й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами, що пожвавлює навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії й, що дуже важливо, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою групи, використати її з метою переконання,

подолання негативних позицій і помилкових думок деяких студентів. Ефект досягається тільки при правильному підборі питань для дискусії й умілому, цілеспрямованому керуванні нею.

Загальні професійно-педагогічні знання, що є складовою педагогічної креативності (КК ПК). Її формування, окрім існуючих тренінгів креативності, може відбуватися у процесі і за допомогою методів активного навчання. Для цього доречно використовувати навчальні міждисциплінарні семінари, де б, окрім педагогіки, використовувались знання з етики, психології, історії, релігієзнавства, методики викладання фахових дисциплін тощо. Підготовка до таких семінарів дає можливість учасникам семінару дослідити педагогічну проблему в різних аспектах. Після проведення такого семінару для закріплення системності поглядів є сенс розглянути конкретну педагогічну ситуацію у процесі рольової педагогічної гри, де проводиться аналіз і оцінка певної ситуації, визначаються шляхи подолання перешкод у вирішенні проблеми, у процесі відстоювання власного бачення проблеми, формується логічна послідовність обґрунтування того чи іншого її вирішення та критичне ставлення до своїх та інших пропозицій. Важливо пам'ятати про необхідність створення педагогом умов використання конструктивної критики на таких семінарах та іграх.

Застосування активних методів навчання стосується особливо таких елементів, як оволодіння педагогічними ЗУН, опанування інноваційних технологій. Нами неодноразово підкреслювалась необхідність творчого підходу в педагогічній практиці, але педагогічна креативність вимагає саме володіння технологіями, знання того, як це практично відбувається, чіткого усвідомлення процесу і його закріплення, тобто знання певних правил, і тільки після цього виходу за межі наявних проблем.

Знання теорії педагогічної креативності – складова, що містить такі елементи, як знання з теорії та історії вивчення креативності, знання про шляхи формування креативності учнів, знання методик діагностики визначення рівнів сформованості креативності, володіння знаннями про ПК,

наявність педагогічної інтуїції, доцільно формувати як традиційними методами навчання, так і АМН.

Педагогічна інтуїція є показником найвищого оволодіння професійною педагогічною діяльністю як в широкому розумінні цього поняття, так і в аспекті педагогічної креативності. Адже вміння швидко, без глибокого аналізу прийняти правильне педагогічне рішення, або передбачити подальший розвиток ситуації – вершина педагогічної майстерності, можливо, найскладніша для формування складова. Оскільки педагогічна інтуїція удосконалюється з наявності необхідних знань та досвіду, який в умовах академічного навчання може сформуватися за допомогою моделювання педагогічних ситуацій, тощо, ця проблема видається нам як така, що вирішується з допомогою певних тренінгів та таких неігрових АМН, як методи ТРВЗ.

Не підлягає сумніву, що формування МК ПК потребує активності та підвищеної уваги з боку викладача. Так, наприклад, аналіз певної педагогічної задачі, ситуації інциденту, які сплановані викладачем аби вирішити традиційними засобами їх було неможливо або неефективно, призведуть до усвідомлення студентами необхідності *оволодіння та застосування ЗУН ПК*, викличуть *цікавість до педагогічних досліджень*, створення арсеналу власних методів та прийомів навчання, *подолання професійних труднощів* – прагнення до нового (складова МК ПК). Інсценування різноманітної навчальної діяльності із застосуванням інноваційних освітніх технологій викличуть *потребу нового й самоактуалізації*. Осмислення досвіду в ході впровадження таких методів ефективно проводити за допомогою колективної мисленнєвої діяльності, де кожен майбутній учитель не лише отримає інформацію про ступінь ефективності своєї діяльності, але й можливість сформувати власну позицію щодо методів традиційного і нетрадиційного навчання, допоможе усвідомити, висловити, переосмислити, можливо змінити свою думку. Продуктивно формуватимуть *гуманістичні настановлення* (складова МК ПК)

різноманітні тренінги, рольові ігри, аналіз конкретних ситуацій, евристична бесіда та ін..

Елементи складової *перцептивність та усвідомлення проблем (РК ПК)* (педагогічна перцепція, спостережливість, зосередженість, концентрація уваги, захопленість проблемою, незалежність мислення, нонконформізм) можливо формувати, починаючи з нетрадиційних лекцій, продовжуючи методиками ТРВЗ.

Сутність АМН, спрямованих на формування означених здібностей, полягає в тому, щоб забезпечити виконання студентами необхідних завдань у процесі їх самостійного вирішення. До них ми відносимо концентрацію уваги, спостережливість та селективність до проблеми, які доцільно формувати за допомогою, наприклад, використання лекцій із заздалегідь запланованими помилками та проблемних лекцій.

На думку А. Матюшкіна [133, с.3-47], групи методів „круглого столу” покликані забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації й професійного використання знань у навчальних умовах. Професійне використання знань – це вільне володіння термінологією відповідної науки, наукова адекватність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями. Студенти повинні навчитися виступати в ролі доповідачів й опонентів, оволодіти вміннями й навичками постановки й вирішення інтелектуальних проблем і завдань, доказів й спростувань, навчитися відстоювати свою точку зору, аргументовано демонструвати досягнутий рівень теоретичної підготовки.

Формування таких елементів як *ставлення до ризику (РК ПК)*, *використання гри та експерименту (ДК ПК)*, *сприйняття невизначеності* (складова РК ПК), доцільно формувати за допомогою ділових ігор – одним з найбільш ефективних методів АМН, де головним питання виступає не „чому?”, а „що було б, якби ...?”. Даний метод максимально розкриває особистісний потенціал майбутнього учителя.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів являє собою певну рольову гру, оскільки студенти ще не володіють у повній мірі майбутньою спеціальністю. Мета рольової гри – сформувати певні навички й уміння студентів у активному творчому процесі. В ході вирішення завдань активізуються не тільки знання, але й розвиваються колективні форми спілкування, студенти можуть виявити акторські здібності (ДК ПК). До такої гри немає рекомендацій, як вирішити проблему, але в умовах максимальної наближеності до реальних професійних умов, в атмосфері пошуку й невимушеності, майбутнім учителям надається можливість виявити можливі варіанти розв'язання певної проблеми.

Елементи складових ОК ПК – *соціальна спрямованість* щодо використання соціально-значущого матеріалу; реалізації міжпредметних та соціальних зв'язків; відповідальності за можливі соціальні наслідки рішень; заохочення інтересу до отримання знань в різноманітних галузях; виокремлення та використання мікрофакторів, що впливають на формування креативності учнів доцільно формувати завдяки індивідуальній науково-дослідницькій роботі студентів, науково-практичним конференціям, тематичним дискусіям, вирішенню педагогічних ситуацій та задач тощо.

Такі методи АМН, як проблемні заняття, аналіз конкретних ситуацій, прес-конференція, більш доцільно застосовувати задля формування складової ОК ПК – *стимулювання та створення креативного середовища* та складових ПрК ПК. Крім перелічених АМН, формування елементів ПрК ПК (*викладач зі сформованою ПК як зразок креативної поведінки; демонстрація науково-практичного креативного досвіду людства в якості зразка; уникнення дострокового подання рішення проблеми; аналіз результатів учнівських досліджень продуктів креативності; позитивна оцінка ідей учнів; трактування помилок учнів як індивідуальний конструктивний пошук адекватна оцінка сформованості креативності учнів з акцентуацією позитивних змін і т. ін.*) здійснюється максимально засобами АМН.

Отже, використання інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є необхідною педагогічною умовою формування педагогічної креативності майбутніх учителів, що сприяє розвитку всіх елементів складових компонентів педагогічної креативності, оскільки сама система ІАМН обумовлена характером креативної діяльності, активністю педагогічного процесу.

Сприяння розвитку позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів.

В останні роки, у зв'язку з підвищеною цікавістю до проблем унікальності людини, психологічний аспект професійно значущих властивостей і якостей учителя виявився в центрі уваги науковців. У педагогіці й психології є чимало досліджень, що склалися на ґрунті концепцій особистості педагога (А. Бодальов [32], В. Кан-Калік [92], Н. Кузьміна [110-112], Ю. Кулюткін [114], З. Курлянд [118], А. Маркова [130], А. Мудрик [141], В. Сластьонін [199], Р. Хмельюк [220] та ін.). Перелік професійно значущих характеристик особистості досить великий, вміщує поряд з десятками соціальних характеристик і значну кількість психологічних. Серед останніх загально визнаними є такі: педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічна самосвідомість, педагогічна уява, педагогічна самооцінка, педагогічна спостережливість, педагогічне прогнозування, толерантність, емпатія та ін.

Принципово новий підхід до розгляду педагогічної освіти, нова педагогічна парадигма ставлять у центрі педагогічного процесу особистість. Усвідомлення себе особистістю – тривалий історичний процес, формування цього поняття пов'язане з розвитком певної цивілізації, яка кожна у свій спосіб формувала власний ідеал особистості.

Термін Я-концепція вперше запровадив у науковий американський психолог У. Джеймса, який визначив, що Я-концепція містить усвідомлення особистості з чотирьох аспектів: духовне «Я», матеріальне «Я», соціальне «Я» та фізичне «Я». (Принципи психології, 1890 рік). У. Джеймс також

визначив формулу самооцінки особистості, що встановлювала залежність між наявними успіхами й рівнем домагань. Самооцінка = успіх/домагання [66].

Надалі означене поняття детально досліджував Р. Бернс [17]. „Я-концепцію” він визначив як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, що сполучені з їх оцінкою. Описову складову „Я-концепції” часто називають „образом Я” або „картиною Я”. Складову, що пов’язана із ставленням до себе або до окремих якостей, називають самооцінкою або сприйняттям себе. По суті, „Я-концепція”, визначає не просто те, що являє собою індивід, але і те, що він про себе думає, як бачить свою діяльність і можливості розвитку в майбутньому. Структурно „Я-концепція”, за Р. Бернсом, подана в додатку Л.

Враховуючу класичну модель Я-концепції Р. Бернса та сучасні дослідження в аспекті розвитку особистості викладача, таких науковців, як І. Бех [23, 25], О. Бондаревська [35], О. Вознюк [23], Є. Іванченко [88, 116], І. Ісаєв [87], І. Калінаускас [90], В. Калошин [91], І. Кон [103], З. Курлянд [116], М. Левківський [23], А. Маркова [131], Д. Райгородський [174, 175], А. Реан [176], О. Саннікова [183], А. Семенова [189] та ін., нами виокремлено низку настанов (за Р. Бернсом, настанови – емоційно забарвлені переконання людини про самого себе, комплекс яких і складає саму Я-концепцію людини), які доцільно формувати у майбутніх учителів для сприяння формуванню позитивної професійної Я-концепції, враховуючи спрямованість на педагогічну креативність, її структурні компоненти та їх складові.

Когнітивна складова – уявлення вчителя про самого себе. Це, по-перше, професійна самовизначеність, усвідомлення себе вчителем: „Я – педагог”, „Я – вчитель” (*усвідомлена педагогічна позиція – елемент КК ПК*). У структурі професійної самосвідомості вчителя, що запропонована Ю. Орловим [151], виділені такі компоненти: „*актуальне Я*” – те, яким себе бачить й оцінює вчитель у цей час; „*ретроспективне Я*” – те, яким себе бачить й оцінює вчитель стосовно початкових етапів роботи; „*ідеальне Я*” –

те, яким хотів би бути або стати вчитель; „рефлексивне Я” – те, як, з погляду вчителя, його розглядають й оцінюють інші в його професійній сфері.

„Актуальне Я” є центральним елементом професійної самосвідомості вчителя, що ґрунтується на трьох інших, де „Я-ретроспективне” у відношенні до „Я-актуального” дає вчителю шкалу власних досягнень або критеріїв оцінки власного професійного досвіду. „Я-ідеальне” є цілісною перспективою особистості щодо себе, що обумовлює саморозвиток особистості у професійній сфері. „Я-рефлексивне” – соціальна перспектива у самосвідомості вчителя або освітнього професійного середовища в особистості вчителя.

З позиції педагогічної креативності, Я-актуальне віддзеркалюється в таких настановах, як: „Я – учитель, спрямований на оригінальність, гнучкість, розвиток та удосконалення педагогічного процесу”, „Я – учитель, спрямований на розвиток системного, аналітичного та критичного мислення”, „Я – спрямований на довіру своїй педагогічній інтуїції” і т. ін. „Ретроспективне Я” може деталізуватися в такому лінгвістичному конструкті, як: „Моя педагогічна креативність розвивається завдяки постійній роботі над собою”. „Я-ідеальне”, на нашу думку, не може мати кінцевого образу вчителя, яким би він хотів бути, адже креативність передбачає спрямованість вийти за межі відомого, постійне розширення кола компетенцій. „Я-ідеальне” може виражатися в конструкті: „Я активно спрямований на пошук нових рішень для вдосконалення педагогічної справи”, або „Я завжди спрямований на розширення своїх знань та знань моїх учнів” (елементи МК та КК ПК). Цілком закономірно, що, коли перед майбутнім учителем є реальний образ креативної поведінки педагога, такі настанови стає більш продуктивним.

Оцінна складова – відтворює ставлення до себе як до вчителя „Я-добрий учитель”, або „Мені подобається бути учителем”. Взагалі, самооцінка професійних знань і досягнень може бути визначена як провідний елемент у структурі позитивної професійної Я-концепції особистості учителя.

„Самооцінка” є поняттям більш особистим у порівнянні з поняттям „ставлення до себе”, що характеризує загальну спрямованість й „знак” ставлення людини до самої себе. Самооцінка є конкретним вираженням ставлення до себе, що часто виражається навіть кількісно.

У структурі самооцінки взагалі й професійної самооцінки учителя доцільно виділити такі аспекти: а) операційно-діяльнісний; б) особистісний. Операційно-діяльнісний аспект самооцінки вчителя пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності й виражається в оцінці власного професійно-педагогічного рівня (сформованість умінь і навичок) і рівня компетентності (системи знань).

В аспекті педагогічної креативності важливо відзначити, що така самооцінка не є усталеною, вона спрямована на розвиток, наприклад: „Я володію деякими прийомами і методами ініціювання і підтримки вільної гри у класі, але я можу ще розширити коло своїх знань”. Особистісний аспект професійності вчителя виявляється в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом професійного образу „Я-ідеальне”. Самооцінка за цими двома аспектами не обов'язково погоджена. Дискординантність (неузгодженість) самооцінки за операційно-діяльнісним й особистісним аспектами впливає на професійну адаптацію, професійну успішність і професійний розвиток [103].

У структурі професійної самооцінки доцільно також виділяти позиції: а) самооцінка результату й б) самооцінка потенціалу [199].

Самооцінка результату (в нашому дослідженні „креативного продукту”) пов'язана з оцінкою набутого (в загальному й парціальному аспекті) і відтворює задоволеність/незадоволеність успіхами. В нашому випадку воно може виражатися в конструкті: „Я задоволений, що прийняв креативне рішення і отримав позитивний результат”.

Самооцінка потенціалу пов'язана з оцінкою власних професійних можливостей і демонструє віру в себе й впевненість у своїх силах. На наш погляд, формування настанови „Я досягну успіху, тому що мені подобається

цим займатися” взагалі стає центральним у процесі формування педагогічної креативності. Разом з тим, низька самооцінка результату зовсім не обов’язково виявляє „комплекс професійної неповноцінності”.

Навпаки, низька самооцінка результату у сполученні з високою самооцінкою потенціалу в аспекті педагогічної креативності є чинником професійного саморозвитку – „Я припустився помилки, й мені є над чим працювати для досягнення успіху”. Зазначений самооцінний паттерн обумовлює позитивну мотивацію саморозвитку й співвідноситься із соціальним і професійним успіхом особистості, в тому числі й у педагогічній діяльності. Отже, в аспекті нашого дослідження оцінна складова позитивної професійної Я-концепції майбутнього учителя кореспондується з РК ПрК ПК.

Поведінкова складова позитивної професійної Я-концепції майбутнього учителя становить собою ту поведінку, ту діяльність, що відтворює шлях від Я-реального до Я-ідеального та є виявом когнітивної і оцінної складових у реальних умовах педагогічної діяльності. „Я активно стимулюю та підтримую творчу атмосферу у класі, яка дозволяє говорити, думати, працювати без стресів, занепокоєння й страху покарань”, „Я організую та застосовую конструктивну критику”, „Я стимулюю уникнення групового тиску на особистість учня, заздрості, конкуренції, підтримуючи право кожної особистості на власну думку” – настанови, що є проявом складової – стимулювання та створення креативного середовища ОК ПК. „Я організую використання різноманітного соціально-значущого матеріалу для створення учнями нових креативних продуктів”, „Я заохочую прояв інтересів і пошук учнями знань у різноманітних галузях”, „Я можу виокремити із сукупності факторів ті, що впливають на формування креативності учнів” та ін. – елементи складових ОК ПК – соціальна спрямованість. „Я можу пропонувати значну кількість ідей за короткий термін та швидко переорієнтовуюся з однієї ідеї на іншу, вмю переносити властивості та форми з одних предметів та явищ на інші”, „Я можу

продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, далекі асоціації, незвичайні відповіді, відтворювати в оригінальній модифікації існуючі об'єкти та явища, утворювати образи об'єктів та явищ, які ще не існують”, „Я можу аналізувати факти, явища, узагальнювати знання та зіставляти факти, проводити оцінні судження, вмію обирати оптимальний варіант рішення”, „Я вмію використовувати різні прийоми міжособистісних взаємин, техніку акторської майстерності”, „Я легко знаходжу контакт з учнями, батьками, колегами та керівництвом, добре володію мовленням, легко маніпулюю об'єктами та ідеями”, „Я вмію швидко й доцільно долати бар'єри та стереотипи у вирішенні педагогічних проблем, конфліктів” та ін. – низка переконань, що становлять поведінкову складову позитивної Я-концепції, а в аспекті формування ПК майбутнього учителя, є елементами ДК.

Таким чином, виокремлення і конкретизація характеристик позитивної професійної Я-концепції в аспекті формування педагогічної креативності дає можливість продемонструвати взаємозв'язок складових позитивної професійної Я-концепції майбутнього вчителя з компонентами ПК: когнітивна складова → МК, КК ПК; оцінна складова → РК, ПрК ПК; поведінкова складова → ОК, ДК ПК.

Позитивна Я-концепція вчителя визначає його поведінку, потребу в самоактуалізації, в удосконаленні, стимулює творчість, гуманістичне ставлення до дітей. При цьому позитивна Я-концепція містить: позитивний Я-образ, – те що вчитель сам думає про себе, стрижнем чого виступає самоповага; Я-реальне – те, ким є вчитель насправді, воно багато в чому залежить від оцінки оточуючих. Оцінка відповідності між Я-образом і Я-реальним дозволяє вчителю аналізувати й удосконалювати власну поведінку, стосунки з дітьми, їхніми батьками, колегами, визначати близькі й далекі перспективи розвитку дітей, колективу, а також власного спрямування. Я-ідеальне – це те, що береться вчителем за взірець, до чого він прагне у професійному розвитку [158].

Співвідношення ідеалу з реальними можливостями, а також усвідомлення власного педагогічного потенціалу створює позитивну мотивацію професійного саморозвитку (згідно з дослідженнями А. Деркача [65], Н. Кузьміної [111, 112], А. Реана [177] та ін.) і по суті виступає «пусковим механізмом» професійного розвитку, а це, у свою чергу, впливає на становлення професійно-педагогічної Я-концепції.

Відтак, теоретичний аналіз науково-практичної літератури дозволив нам, поділяючи визначення позитивної професійної „Я-концепції”, наведене в роботі А. Ващенко [40, с.86], конкретизувати *позитивну професійну „Я-концепцію” майбутніх учителів як систему ціннісно-мотиваційних настанов, відповідно до особистісно-професійних особливостей особистості майбутнього учителя, образів: „Я реальне” та „Я ідеальне”, що дозволяє за допомогою самооцінки узагальнених уявлень про самого себе й завдяки самоконтролю при порівнянні образів „Я реальний” з „Я-ідеальним” вибрати і дотримуватися відповідних стратегій поведінки, спрямованих на успіх.*

Важливість для викладача наявності та розвитку позитивної „Я-концепції” підтверджується дослідженнями науковців. Так, Р. Бернс [91] встановив, що викладачі, в яких позитивна самооцінка, які впевнені у своїх діях, вчинках та здібностях, легко вступають у спілкування з учнями, студентами, як результат – продуктивне вирішення педагогічних завдань.

Проявами позитивної професійної „Я-концепція” вчителя є позитивне ставлення до себе, позитивна самооцінка, самоповага, відчуття власної гідності, що виражається в гнучкості педагогічного мислення та дозволяє приймати правильні рішення у складних ситуаціях, швидко реагувати на зміни в почуттях, мисленні, поведінці дітей, бути впевненим у собі як учителю й отримувати задоволення від власної діяльності [116].

В умовах сьогодення проблема формування позитивної професійної Я-концепція учителя виходить на перший план і дозволяє виявити творчий підхід до вирішення педагогічних проблем, які вимагають певної сміливості

від майбутнього учителя. Мак-Кіннон [246] з цього приводу зазначив, що найбільш видатна ознака креативної особистості, головна риса її внутрішньої сутності, – це певна сміливість. Сміливість особистості, сміливість розуму й духу, психологічна й духовна сміливість, що є внутрішнім стрижнем креативної особистості, тобто сміливість брати під сумнів загальноприйняте (*критичне мислення*); сміливість бути руйнівним для творення кращого; сміливість думати так, як не думав ніхто (*прагнення до нового*); сміливість бути відкритим сприйняттю зсередини й ззовні (*сприйняття невизначеності*); сміливість довіряти інтуїції, а не логіці (*педагогічна інтуїція*); сміливість уявити неможливе й спробувати його реалізувати (*уява*); сміливість стояти осторонь від колективного й, якщо це необхідно, конфліктувати з ним (*подолання бар'єрів та стереотипів у вирішенні педагогічних проблем, конфліктів*); сміливість ставати й бути самим собою (*усвідомлена педагогічна позиція*).

Проявом такої сміливості у педагогіці стає педагогічна креативність майбутніх учителів, спрямована на розвиток, а не на результативність, необхідною вимогою формування якої є позитивна професійна Я-концепція, спрямована на успіх, а не на уникнення складних ситуацій, проблем. Безумовно, успіхи у професійній діяльності й в житті, в цілому, залежать від *уявлень людини про свої здібності*, а не лише від самих здібностей. Коли людина говорить: „Я цього ніколи не здужаю”, найімовірніше, вона дійсно зазнає невдачі, в першу чергу тому, що не відчуває впевненості у власних силах. Ніщо так не сприяє успіху, як впевненість у ньому, ніщо так не передвіщає невдачу, як свідоме її очікування.

Відтак, сформована позитивна професійна Я-концепція особистості педагога – гарант успішної реалізації його професійних здібностей, формування педагогічної креативності майбутніх учителів. Разом з тим, потрібно відзначити, що розвиток загальних і креативних здібностей призводить і до формування позитивної Я-концепції особистості. Отже, одним із завдань професійної освіти є сприяння формуванню позитивної

професійної Я-концепції майбутнього учителя як умови розвитку його педагогічних і психологічних здібностей, зокрема педагогічної креативності.

На підставі цього та враховуючи, що креативність майбутнього учителя формується в умовах певного середовища, яке впливає на його особистість і формує креативні здібності та навички, виголошена умова підлягає окремому обґрунтуванню.

Чим більш розвинені у майбутнього педагога такі професійні якості, як педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, здатність керувати своїми думками, діями, вчинками, відносинами та ін., тим більш продуктивною, цікавою, результативною й *успішною* є педагогічна діяльність.

Я-концепція вчителя – динамічне явище, складна відкрита система, життєва програма особистості. Сучасний учитель із сформованою ПК не просто реалізує себе, зміст свого життя, роблячи вибір між репродуктивним способом педагогічної діяльності й креативністю, він якісно перетворює себе, знімає свої психологічні бар'єри, переосмислює власні професійні очікування, шукає можливості для розвитку професійно-значущих якостей, виробляє свою педагогічну Я-концепцію [119].

Взаємодія відкритих складних процесів не піддається прямому керуванню, водночас, внаслідок відкритості цих систем, вони можуть реагувати на зовнішній вплив, якщо він відповідатиме тенденціям їх розвитку. Цей зовнішній вплив може сприяти активізації системи, що, на нашу думку, і є виявом сформованої педагогічної креативності.

В цьому аспекті для креативної діяльності вчителя характерні такі ознаки: інноваційна спрямованість; спрямованість на розвиток себе як індивідуальності в процесі діяльності. Учителі із сформованою ПК усвідомлює, що без самовдосконалення, саморозвитку індивідуальності неможливе зростання, досягнення у професійній діяльності. Тому оволодіння інноваційними технологіями, розробка оригінальних технологій неможливі без розвитку професійно важливих здібностей.

С. Рубінштейн [179, 176] вважає, що здібності розвиваються у процесі взаємодії людини з речами й предметами, продуктами історичного розвитку. Як передумова успішної діяльності людини, її здібності є так чи інакше й продуктом її діяльності. В цьому полягає кільцева взаємозалежність здібностей людини і його діяльності. Розвиток здібності відбувається по спіралі: реалізація можливості, що надає здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку, здібностей більш високого рівня. Здібності людини – внутрішні умови його розвитку, які формуються у процесі взаємодії людини із зовнішнім світом.

Разом з тим, Я-концепція – важливий структурний елемент психологічної характеристики особистості, що проявляється у спілкуванні й діяльності, ідеальний вияв індивіда в собі, як в іншому. Становлення Я-концепції в остаточно обумовлюється широким соціально-культурним контекстом, виникає в умовах обміну діяльністю між людьми, в ході якого суб'єкт „дивиться на іншу людину, ніби у дзеркало” тим самим налагоджує, уточнює, коректує образи свого Я.

Важливо визначити вимоги й засоби сприяння формуванню позитивної професійної Я-концепції майбутнього учителя в аспекті педагогічної креативності. До таких **вимог** ми відносимо:

- 1) діагностику індивідуальності студента, з'ясування рівнів розвитку його індивідуальності в цілому й окремих сферах, виявлення наявних креативних компонентів особистості;
- 2) визначення конкретних цілей формування й розвитку особистості;
- 3) саморозвиток індивідуальності в єдності з її формуванням у навчально-виховному процесі (де студент-майбутній учитель і викладач ВНЗ виступають суб'єктами педагогічної діяльності);
- 4) усвідомлення студентом необхідності саморозвитку власної індивідуальності як мети професійної підготовки.

Основними засобами формування позитивної професійної Я-концепції, з точки зору педагогічної креативності студента, виступають спеціальні

завдання, щодо розвитку сфер психічних процесів; спеціальні ситуації, які стимулюють саморозвиток індивідуальності; творчі самостійні роботи, метою яких є розвиток креативних здібностей; навчальне співробітництво тощо.

Отже, позитивна професійна Я-концепція учителя виступає умовою формування педагогічної креативності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Ці поняття є диференційованими і їх взаємодію ми розглядаємо в системі з іншими компонентами педагогічного процесу, які, у свою чергу, пов'язані з іншими системами реалій життя майбутніх учителів.

Відтак, як вже вище зазначено, ПК вимагає від майбутнього учителя певної сміливості щодо прийняття рішень, а отже, впевненості у своїх діях, націленості на успіх та результативність, що досягається формуванням позитивної професійної Я-концепції майбутнього учителя.

За таких умов розвитку педагогічної креативності, як відкритість педагогічного навчального процесу в галузь метазнань, коли той, хто навчається, з об'єкту впливу стає суб'єктом творчості, коли навчальний матеріал з предмету засвоєння стає засобом творчого вирішення педагогічної проблеми, а додатковий навчальний матеріал містить опис і показ дії евристичних прийомів, сприяння формуванню позитивної професійної Я-концепції, на нашу думку, є необхідною умовою розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів.

Сприяння формуванню позитивної професійної Я-концепції майбутнього вчителя є для нього однією з педагогічних умов формування педагогічної креативності. Високий рівень розвитку індивідуальності, всіх сфер психіки вчителя надає йому розуміння необхідності формування й розвитку індивідуальності своїх учнів, здатність організувати й успішно здійснити такий процес.

Це – вихідна позиція як для студента, так і для викладача ВНЗ.

2.2. Результати діагностики сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів на констатувальному етапі

За результатами проведеного анкетування (дод. А.1.) на засадах побудованої нами шкали узагальнили результати діагностики сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів на констатувальному етапі (табл.2.2., рис.2.1).

Таблиця 2.2

Результати діагностики сформованої педагогічної креативності майбутніх учителів за шкалою на констатувальному етапі

Рівні Групи студентів	I нульовий		II низький		III середній		IV достатній		V високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Всього студентів n=180	86	47,8%	59	32,8%	25	13,9%	10	5,5%	0	0%

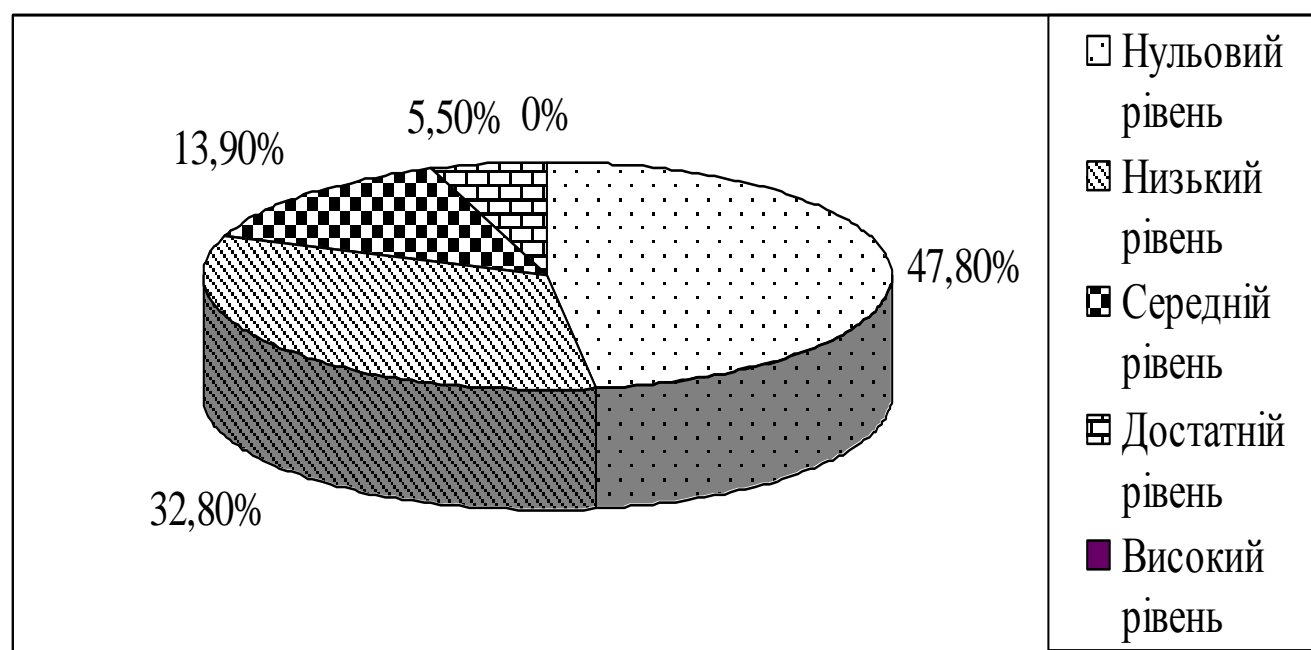


Рис. 2.1. Діаграма результатів діагностики сформованої педагогічної креативності майбутніх учителів на констатувальному етапі

Результати анкетування свідчать про те, що ознак високого рівня сформованості педагогічної креативності не було діагностовано у жодного студента. Щодо достатнього рівня було діагностовано 10 студентів, що становило 5,5% від загальної кількості респондентів. Ознаки середнього рівня виявлено у 25 студентів, (відповідно 13,9%), на низького рівня – 59 студентів (32,8%), нульового рівня – у 86 студентів, що становило 47,8% від загальної кількості.

З тим, аби переконатися в об'єктивності нашої шкали і в об'єктивності результатів діагностування рівня сформованості педагогічної креативності, нами було обчислено кореляцію результатів діагностики ПК за серією тестів (див. дод. Б) та розробленою шкалою.

Після проведення діагностики ПК за серією тестів ми отримали результати, які висвітлили у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати діагностики сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів за серією тестів на констатувальному етапі

Рівні Тести за ком- понентами	I нульовий		II низький		III середній		IV достатній		V високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Б.1, Б.2	87	48,4%	58	32,2%	25	13,9%	10	5,5%	0	0%
Б.3, Б.4	86	47,8%	60	33,3%	26	14,45%	8	4,45%	0	0%
Б.5, Б.6	88	48,9%	58	32,2%	25	13,9%	9	5%	0	0%
Б.7, Б.8	89	49,45%	59	32,8%	24	13,3%	8	4,45%	0	0%
Б.9, Б.10	88	48,9%	58	32,2%	25	13,9%	9	5%	0	0%
Б.11, Б.12	87	48,4%	59	32,8%	24	13,3%	10	5,5%	0	0%

Складена таблиця демонструє, що тести Б.1, Б.2 діагностували нульовий рівень МК ПК у 87 студентів, що становило 48,4%, ознаки низького рівня виявлено у 58 студентів (32,2%), середнього рівня – у 25 студентів, відповідно 13,9%, достатнього рівня – у 10 студентів, що становило 5,5%.

Тести Б.3, Б.4 діагностували ОК ПК на нульовому рівні у 86 студентів, відповідно 47,8%, на низькому рівні – 60 студентів (33,3%), на середньому рівні – 26 студентів, що склало 14,45%, на достатньому – 8 студентів, відповідно 4,45%.

Тести Б.5, Б.6 діагностували нульовий рівень КК ПК у 88 студентів (48,9%), низький рівень – у 58 студентів (32,2%), середній рівень – у 25 студентів, що склало 13,9%, достатній – 9 студентів, відповідно 5%.

Тести Б.7, Б.8 діагностували ДК ПК на нульовому рівні у 89 студентів, що склало 49,45%, на низькому рівні – у 59 студентів (32,8%), на середньому рівні – у 24 студентів, що склало 13,3%, на достатньому – у 8 студентів, відповідно 4,45%.

Тести Б.9, Б.10 діагностували РК ПК на нульовому рівні у 88 студентів, що склало 48,9%, на низькому рівні – у 58 студентів (32,2%), на середньому рівні – у 25 студентів, що становило 13,9%, на достатньому – у 9 студентів, відповідно 5%.

Тести Б.11, Б.12 діагностували нульовий рівень ПрК ПК у 87 студентів, (48,4%), низький рівень – у 59 студентів (32,8%), середній рівень – у 24 студентів, що становило 13,3%, достатній – у 10 студентів, відповідно 5,5%. Високого рівня не було виявлено у жодного студента за серією тестів.

Для перевірки валідності шкали ми провели обчислення коефіцієнта кореляції за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова, зіставляючи результати, які були отримані за шкалою та за серією тестів.

Тобто, ми порівняли результати діагностики (табл. 2.4) за опитувачем „Допитливість” (за тестом „Креативність” Н. Вишнякової) на визначення рівнів відповідних показників (за критеріями *Прагнення до нового*) з результатами за нашою шкалою.

**Визначення критерію Колмогорова-Смірнова
при співвідношенні розподілу рівнів сформованості педагогічної
креативності за опитувачем „Допитливість” та шкалою**

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\sum f_2^* - \sum f_1^*$
	f_1	f_2	f_1^*	f_2^*	$\sum f_1^*$	$\sum f_2^*$	
1	87	87	0,483	0,483	0,483	0,483	0
2	58	59	0,322	0,328	0,805	0,811	0,006
3	25	25	0,139	0,139	0,944	0,950	0,006
4	10	9	0,056	0,05	1,000	1,000	0
5	0	0	0	0	1,000	1,000	0
Сума	180	180	1,000	1,000			

1. Внесли до таблиці найменування розрядів і відповідні їм емпіричні частоти, отримані при розподілі 1 (перша графа) і розподілі 2 (друга графа).

2. Підраховували емпіричні частоти за кожним з розрядів для розподілу 1 за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n}, \quad (2.1)$$

де f_e – емпірична частота в даному розряді;

n – кількість спостережень у вибірці.

Внесли емпіричні частоти розподілу 1 у третю графу.

3. Підраховували емпіричні частоти за кожним розрядом для розподілу 2 за формулою 2.1. Внесли емпіричні частоти розподілу 2 в четверту графу.

4. Обчислили накопичені емпіричні частоти для розподілу 1 за формулою:

$$\sum f_j^* = \sum f_{j-1}^* + f_j^*, \quad (2.2)$$

де $\sum f_{j-1}^*$ – частота, накопичена на попередніх розрядах;

j – порядковий номер розряду;

f_{j-1}^* – частота даного розряду.

Отримані результати внесли у п'яту графу.

5. Підраховали накопичені емпіричні частоти для розподілу 2 за формулою 2.2 і записали результат в шосту графу.

6. Визначили різницю між накопиченими частотами за кожним розрядом. Записали в сьому графу абсолютні величини різниці, без їх знаку. Позначили їх як d .

7. Визначили за сьомою графою найбільшу абсолютну величину різниці d_{\max} .

8. Обчислили значення критерію за формулою

$$\lambda_{емп} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (2.3)$$

де n_1 – кількість спостережень у першій вибірці;

n_2 – кількість спостережень у другій вибірці.

9. За таблицею XI Додатку I [194] визначили, якому рівню статистичної значущості відповідає отримане значення λ .

Якщо $\lambda_{емп} \geq 1,36$, розбіжності між розподілами достовірні.

Послідовність вибору може бути вільною, оскільки розбіжність між ними оцінювалась за абсолютною величиною різниці.

Максимальна різниця між накопиченими частотами складає 0,006.

Обчислили значення критерію $\lambda_{емп}$:

$$\lambda_{емп} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,006 \cdot \sqrt{\frac{180 \cdot 180}{180 + 180}} = 0,006 \cdot \sqrt{9} = 0,006 \cdot 3 = 0,018.$$

Це значення $\lambda_{емп}$ попадає в зону незначущості (рис. 2.2), отже доводить, що результати, отримані за опитувачем „Допитливість” (за тестом „Креативність” Н. Вишнякової) на визначення рівнів відповідних показників за

критеріями „Прагнення до нового” з результатами за нашою шкалою співпадають.

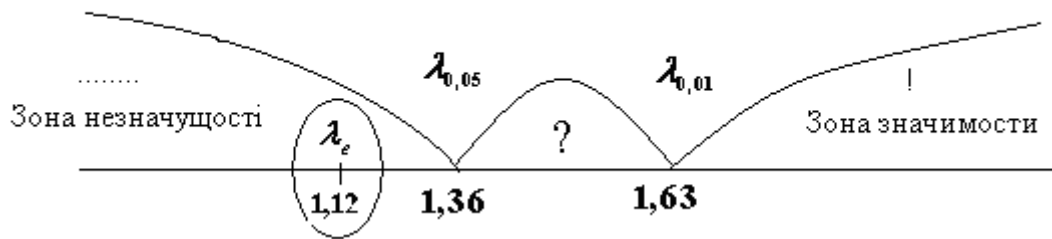


Рис. 2.2. Вісь значущості

На вісі вказані критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значущості: $\lambda_{0,05} = 1,36$, $\lambda_{0,01} = 1,63$. Зона значущості простягається праворуч, від 1,63 і далі, а зона незначущості – ліворуч, від 1,36, до менших значень.

Обчислення відповідності рівнів за всіма ознаками шляхом кваліметричного розподілу рівнів сформованості педагогічної креативності за тестами у відповідності до шкали (дод. 3) дало змогу уніфікувати розрахунки й продемонструвати приклад за кількома показниками компонентів та стверджувати, що інші розраховувались аналогічним шляхом.

Одержані дані значення λ_{em} кореляційного аналізу свідчать про те, що наша шкала дійсно вимірює рівень педагогічної креативності, а розбіжність між результатами шкали і серією тестів попадає в зону незначущості.

Після проведення діагностики за серією тестів і нашою шкалою ми із 180 респондентів утворили 5 контрольних і 5 експериментальних академічних груп. Потрібно підкреслити, що відсоткові показники у порівнянні між контрольними й експериментальними групами за рівнями педагогічної креативності були аналогічні (табл. 2.5).

Отримані результати дозволяють стверджувати, що є необхідність у формуванні та розвитку до достатнього та високого рівнів ПК шляхом впровадження відповідних педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

**Результати діагностики сформованості педагогічної креативності
майбутніх учителів на констатувальному етапі**

Рівні Групи студентів	I		II		III		IV		V	
	нульовий		низький		середній		достатній		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Контрольні групи n=91	45	49,5%	26	28,5%	14	15,4%	6	6,6%	0	0%
Експериментальні групи n=89	41	46,1%	33	37%	11	12,4%	4	4,5%	0	0%

Ознак високого рівня не було діагностовано у жодного студента в контрольних і експериментальних групах (0%).

На достатньому рівні сформована ПК у 6 студентів контрольних груп (6,6%) і чотирьох студентів експериментальних груп (4,5%).

Середній рівень ПК виявлений у 14 студентів із контрольних група (15,4%) і 11 студентів експериментальних груп (12,4%).

Низький рівень у контрольних групах зафіксований у 26 студентів (28,5%), в експериментальних групах – у 33 студентів (37%).

Нульовий рівень діагностований у 45 студентів контрольних груп (49,5%), у 41 студента експериментальних груп (46,1%).

Результати констатувального експерименту засвідчили, що за ознаками нульового та низького рівнів сформованої педагогічної креативності загалом було діагностовано 145 студентів (47,8% – нульовий рівень, 32,8% – низький рівень). Лише 35 студентів умовно належать до середнього та достатнього рівнів (13,9% – середній рівень, 5,5% – достатній рівень). Високого рівня сформованої педагогічної креативності не було діагностовано у жодного майбутнього учителя, що свідчить про відсутність сформованої педагогічної креативності у діагностованих групах. Таким чином, проведена дослідницька робота підтвердила доцільність формування педагогічної креативності майбутніх учителів у ВНЗ, спрямованої на формування креативності учнів.

2.3. Інтерактивна технологія формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

Сьогодні наше суспільство є суспільством інформаційних технологій або так званим постіндустріальним суспільством (на відміну від індустріального середини ХХ ст.). Держава надзвичайно зацікавлена, аби її громадяни були спроможні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінюваних умов, бути творцями свого життя.

Звідси сучасне інформаційне суспільство ставить перед всіма типами навчальних закладів завдання підготовки випускників, здатних:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобуваючи необхідні знання, вміло реалізуючи їх на практиці для рішення різноманітних виникаючих проблем;

- самостійно критично мислити, вміти бачити в реальній дійсності певні проблеми й адекватно їх розв'язувати, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання, можуть бути застосовані в навколишній дійсності; бути здатними генерувати нові ідеї, креативно мислити;

- грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для вирішення певної проблеми, аналізувати та оцінювати їх, висувати гіпотези розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставляти з аналогічними або альтернативними варіантами рішення, диференціювати статистичні закономірності, узагальнювати аргументовані висновки);

- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях, у різних ситуаціях, запобігати або вміло вирішувати будь-які конфліктні ситуації;

- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня.

Вирішити означені завдання спроможний фахівець із сформованою креативністю. Адже, в аспекті нашого дослідження, елементи ПК корегують із

завданнями, що ставляться перед сучасними закладами освіти. Відтак, один із напрямів задоволення вимог суспільства в освітній сфері щодо підготовки майбутніх учителів – формування їхньої ПК. На нашу думку, це можливо завдяки розробці, експериментальній перевірці та впровадженні відповідної педагогічної технології.

Технологія – сукупність методів, допоміжних пристроїв обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, ресурсів, що застосовуються у процесі виробництва продукції; спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом розподілу його на систему інтегрованих процедур і операцій, які виконуються більш менш однозначно і мають за мету досягнення високої ефективності певної діяльності [26].

Характерною ознакою сучасного періоду життя є збільшення ролі технології в житті суспільства, що пояснюється наступним – досягнення фундаментальних наук перевтілюються в нові технічні пристрої та нові технічні процеси. Ці зміни настільки значні, що для них використовується термін „технологічна революція”. Технологічна революція не залишила без уваги й освіту, характерним показником якої стало широке впровадження як технічних пристроїв у навчально-виховний процес різних закладів, так й технологічних процесів.

Системне вивчення технологій здійснюється для пошуку шляхів її раціонального використання в освіті взагалі та в педагогіці зокрема. Процес практичної реалізації технологій в освіті отримав назву „технологізація освіти” та, зокрема, а в педагогіці – „педагогічна технологія”.

За характеристикою японського вченого-педагога Т. Сакамото, технологія в освіті – це впровадження в педагогіку системного способу мислення. Системний підхід охоплює основні аспекти розробки систем навчання – від постановки цілей та конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності.

Кращий приклад технологій в освіті – авторські технології навчання, завдяки яким досягається очікуваний результат, але це не є обов’язковою

підставою для широкого використання їх іншими педагогами. Водночас розуміння технології в освіті все ж таки орієнтоване на досягнення певного результату в навчально-виховному процесі.

Українська педагогіка має у своєму арсеналі належні зразки технологічного вирішення найскладніших проблем, що відповідають цій схемі. Прикладом ефективної педагогічної технології вітчизняного походження може бути лекційно-практична система навчання математики, яку в 60-х роках минулого століття започаткував, науково обґрунтував і впровадив талановитий педагог і методист О. Хмура.

Дослідження технологій у навчально-виховному процесі висвітлено у працях таких вчених, як К. Баханов [14, 15], В. Беспалько [18, 20, 21], І. Богданова [26], В. Бондар [34], В. Воронцов [44], І. Зязюн [84], М. Касьяненко [96], Б. Ліхачов [126], Т. Назарова [143], О. Падалка [154], Н. Панченко [156], О. Пехота [161], І. Підласий [161], О. Пометун [165], Л. Романишина [178], Г. Селевко [185], С. Сисоєва [196], В. Сластьонін [201], С. Смірнов [157], М. Чошанов [224], Н. Щуркова [230], Н. Яковлева [236] та ін.

Відповідно до етапів розв'язання педагогічного завдання поза їх змістом й часових меж можна диференціювати взаємозалежні загальні й часткові технології. До загальних технологій належать технології конструювання, наприклад процесу навчання і його здійснення. Часткові – це технології вирішення таких завдань навчання й виховання, як педагогічне стимулювання діяльності учнів, контроль і оцінка її результатів, більш конкретних – аналізу навчальної ситуації, організації початку уроку й т. ін.

Стосовно технологій в освіті, за визначенням В. Сластьоніна [201], *педагогічна технологія* – це специфічно наукове проектування й точне відтворення, що гарантує успіх педагогічних дій. Оскільки педагогічний процес будується на засадах певної системи принципів, то педагогічна технологія може трактуватися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення цих принципів у їх об'єктивному

взаємозв'язку, де цілком виявляється особистість педагога. В цьому і полягає відмінність педагогічної технології від методики викладання та виховної роботи. Якщо поняття „методика” виражає процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання й виховання безвідносно до того, хто їх здійснює, то педагогічна технологія припускає додавання до неї особистості педагога у всіх її різноманітних проявах. Звідси очевидно, що будь-яке педагогічне завдання ефективно може бути вирішене тільки за допомогою адекватної технології, реалізованої кваліфікованим педагогом-професіоналом.

На думку С. Сисоєвої [196, с.117], технологія на відміну від методики, не допускає варіативності, в ній недопустиме уникнення будь-яких елементів. Автор визначає технологію як комплекс, що має такі складові:

- заплановані результати;
- засоби оцінки для корекції та вибору оптимальних методів, прийомів навчання, оптимальних для даної конкретної ситуації;
- набір моделей.

В наш час педагогічні технології трактуються як один з видів людинознавчих технологій і базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, керування й менеджменту [20].

Педагогічна технологія:

– сукупність психолого-педагогічних засобів, що складають спеціальний підбір та компонування форм, методів, засобів, прийомів, виховних засобів, за допомогою яких забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоєнні учнями знань, умінь, навичок, у розвитку їхніх особистих властивостей та моральних якостей (за Б. Ліхачовим [126]);

– сценарій організації навчально-пізнавальної діяльності слухачів з метою опанування обраної професії; мінімально абстрагований опис педагогічної дійсності відповідно до педагогічних принципів; модель системи дій викладача та слухача, які необхідно виконати під час оптимально організованого навчально-виховного процесу з метою отримання високого рівня професіоналізму (за О. Падалкою [154]);

– мистецтво використання результатів наукових досліджень у галузі освіти; проект педагогічної системи, яка реалізується на практиці; сукупність засобів і методів навчально-виховного процесу, що гарантують запланований результат; процес цілеутворення та об'єктивного контролю за отриманими результатами; системний метод створення, використання і призначення всього процесу викладання засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії (за А. Семеновою [202, с.117]).

Педагогічний словник (Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров) визначає *педагогічну технологію* як систему способів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує вирішення завдань виховання, навчання та розвитку особистості вихованця, а сама діяльність представлена процедурно, тобто як певна система дій; розробка та процедурне втілення компонентів педагогічного процесу у вигляді системи дій, що забезпечують програмований результат. Коджаспірови розглядають педагогічну технологію як конкретизацію методики, в основу якої покладено ідею суцільного керування навчально-виховним процесом, проектування та відтворення навчального та виховного циклу [102].

Педагогічні технології можуть бути представлені як технології навчання (дидактичні технології) і технології виховання. В. Пикан [160] виокремлює істотні ознаки таких технологій:

– технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в її основі лежить певна методологічна, філософська позиція автора. Так, можна розрізняти технології процесу передачі знань і технології розвитку особистості;

– технологічна послідовність педагогічних дій, операцій, комунікацій обов'язково вибудовується відповідно до цільових настанов, що мають форму конкретного очікуваного результату;

– технологія передбачає взаємозалежну діяльність учителя й учнів на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації й диференціації,

оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування;

– елементи педагогічної технології повинні відтворюватись будь-яким учителем й гарантувати досягнення запланованих результатів (державного стандарту) всіма школярами;

– органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники й інструментарій виміру результатів діяльності.

Український педагогічний словник (С. Гончаренко) окреслює поняття *технології навчання*. Це, за означенням ЮНЕСКО, в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [53].

Технологія навчання має на меті підвищення ефективності процесу навчання за рахунок таких чинників: планування, програмування професійної діяльності, забезпечення максимальної організованості для досягнення необхідного результату; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блокової побудови; перенесення акценту навчальної дисципліни на цілеспрямоване учіння, тобто на визначення структури й змісту навчально-пізнавальної діяльності; структуризації змісту навчання, яке обумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до соціального замовлення суспільства [124].

І. Богданова визначила, що обґрунтування технології характеризується основними трьома ознаками:

– розподіл процесу на внутрішні взаємопов'язані етапи, фази, операції. При цьому бажано забезпечити оптимальну або близьку до оптимальної динаміку розвитку процесу, а також визначити раціональні межі вимог до персоналу, який буде діяти за цією технологією;

– координоване й оптимальне виконання дій, спрямованих на досягнення конкретного результату;

– однозначність виконання запланованих у технології процедур і операцій, що є обов'язковою й вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленим цілям [26].

Відтак, педагогічні технології є предметом дослідження різних наукових напрямків у сучасній педагогіці та трактуються у таких аспектах:

- 1) мистецтво використання результатів наукових досліджень у галузі освіти; проект педагогічної системи, що реалізується на практиці;
- 2) сукупність засобів і методів навчально-виховного процесу, які гарантуватимуть запланований результат;
- 3) процес цілепокладання та об'єктивного контролю за отриманими результатами; системний метод створення, використання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії.

Основу поняття „педагогічна технологія” (за І. Богдановою [26]) становлять процеси конструювання, моделювання, прогнозування, проектування, програмування, тобто – процеси упорядкування педагогічного середовища.

Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності [152]:

- *системності* (наявності логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісності);
- *керованості* (можливості діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання);
- *ефективності* (технологія повинна обиратися відповідно до запланованих результатів й оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);
- *відтворюваності* (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами).

При розробці технології формування у майбутніх учителів ПК у процесі професійної підготовки ми використали *метод наукового моделювання*, який надав можливість, орієнтуючись на структурну модель педагогічної

креативності, за допомогою *аналізу* і *синтезу* виокремити провідні складові цієї технології, визначити структуру, етапи та технологічні кроки означеної технології.

Педагогічний енциклопедичний словник визначає поняття *модель* (франц. *modele*, від лат. *modulus*) таким чином: зображення, схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна; створюваний з метою одержання і (чи) збереження інформації специфічний об'єкт у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формули, графіки і т.п.) або матеріального предмета, що відбиває властивості, характеристики і зв'язки об'єкта-оригіналу довільної природи, істотні для задачі, розв'язуваної суб'єктом (людиною) [102].

Модель являє собою конструкцію, компонентами якої є суб'єкт (людина), задача, яка розв'язувана суб'єктом, об'єкт-оригінал (фрагмент реальної дійсності) і мова чи спосіб опису матеріального відтворення моделі. Специфіка методу моделювання, полягає в тому, що використовуючи його один об'єкт (оригінал) вивчає матеріал не безпосередньо, а за допомогою іншого об'єкту (моделі), аналогічно у визначеному відношенні до першого [136].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки А. Семенова [202] визначає *моделювання* як дослідження будь-яких явищ, процесів або систем об'єктів, шляхом побудови та вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення їх характеристик і раціоналізації побудови об'єктів, що знову конструюються; дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, побудова (аналіз і вивчення) моделей об'єктів (систем, конструкцій, процесів і т. ін.).

Відтак, підґрунтям технології формування ПК майбутніх учителів, відповідно до гіпотези нашого дослідження, виступають педагогічні умови.

Моделювання ходу застосування педагогічних умов формування ПК у нашій технології з позицій системного підходу дозволило стверджувати, що

комплексна реалізація означених педагогічних умов відповідає вимогам (правилам) інтерактивного навчання (тренінгів).

Обґрунтуємо це твердження.

Інтерактивний тренінг [188] будується на принципах гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації (в аспекті нашого дослідження – реалізація *особистісно-орієнтованого підходу*) та являє собою соціально мотивоване партнерство, центром уваги якого є не тільки процес викладання, а й організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії (в аспекті нашого дослідження – *педагогічно-креативне середовище*), адже таке навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання методів (в аспекті нашого дослідження – *АМН*), що дозволяють створити ситуації пошуку, ризику, сумніву, успіху, суперечностей, переконання, співпереживання, задоволення чи смутку, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем.

Належна ефективність інтерактивних тренінгових занять забезпечується тим, що цінується позиція й знання кожного учасника; створюється можливість поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу; надається можливість вчитися, виконуючи практичні дії; існує можливість припускатися помилок, що не призводить до покарання або інших негативних наслідків; „карні” засоби оцінювання нових знань відсутні (в аспекті нашого дослідження – *сприяння формуванню позитивної професійної Я-концепції*).

Під час тренінгів кожна особистість того, хто навчається, визнається унікальною, надається повна свобода, гарантується право на повагу, природно відбувається саморозвиток, здійснюється чітке й реальне цілепокладання, рефлексія. Учасники занять вчаться занурюватися в ситуації пошуку рішень, застосовують здобуті знання, генерують варіанти відповідей на поставлені питання (*ПР ПК*).

Використовуючи інтерактивний тренінг у професійній підготовці, викладач сприяє рефлексії (*РК ПК*) учасників занять щодо отриманих знань

(КК ПК), які мають трансформуватися через інтелект, досвід, емоційні переживання суб'єктів діяльності (ДК, ОК ПК), що значною мірою забезпечує адекватний зворотний зв'язок. Завдяки такому зв'язку у процесі тренінгу учасники виявляють та отримують можливість ліквідувати брак умінь та навичок, так звані „білі плями” теоретичних знань, а також усвідомлюють власну неадекватність наявних настанов і стереотипів (МК ПК). Це сприяє корекції неефективних моделей професійної і особистої поведінки та заміні наявних моделей новішими, більш ефективними.

Відтак, як переконує опис інтерактивних тренінгових занять, комплексне застосування педагогічних умов формування ПК майбутніх учителів з позицій системного підходу не тільки конгруентне вимогам та цілям інтерактивних занять, а й знаходиться у діалектичному взаємозв'язку з компонентами ПК.

Тому виникає необхідність з'ясувати сутність поняття „інтерактивні технології навчання”. Питанням розробки та впровадження інтерактивного навчання значну увагу приділено у працях таких науковців як: Л. Карамушка [93], М. Мамалигіна [93], А. Панченко [156], О. Пометун [142, 165, 211], Л. Пироженко [165, 207], А. Семенова [188], Н. Суворова [209] та ін.

„Інтерактив” з англійської від „interact”, де „inter” – взаємний і „act” – діяти. *Інтерактивність* – постійна активна взаємодія всіх суб'єктів навчання із застосуванням взаємного навчання (колективного, групового, навчання у співпраці) де студент і педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, що спрямоване на самореалізацію самостійності кожного з тих, хто навчається.

Інтерактивне навчання [188] – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен суб'єкт навчання відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність (*педагогічно-креативне середовище*). Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії тих, хто навчається

(АМН). Це взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і викладач, і той, хто навчається, є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання (*особистісно-орієнтований підхід*), розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

У зв'язку з цим А. Семенова [202] визначає поняття *інтерактивної технології* так: це така організація навчального процесу, за якої неможливе нехтування тим, хто навчається у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників, процесі навчального пізнання: або кожен студент має конкретне завдання, за виконання якого він має публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання. Інтерактивні технології навчання містять чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Відтак, аналіз сутності понять „модель”, „моделювання”, „технологія”, „педагогічна технологія”, „інтерактивна технологія навчання” та вимог до них дав можливість для побудови інтерактивної технології формування ПК у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, яку для наочності подано нами у вигляді моделі процесу формування педагогічної креативності майбутніх учителів (рис. 2.3).

Структурна модель науки характеризується наявністю субординаційних зв'язків і відношень між елементами, що вказують на ієрархічний статус кожного з них у системі. Ця властивість дає змогу гнучко (в аспекті нашого дослідження) будувати виклад змісту та процесу навчання. Виокремлення (об'єктивація) у педагогічній моделі всіх її елементів забезпечують їхню структурно-функціональну єдність, зумовлює цілісність моделі як її інтегративну властивість [158, с.105-106].

Означена технологія базується на єдності принципів системного квантування, проблемності, що містять цільові настанови й провідні принципи

технології [40]; спеціальні способи проектування змісту навчання; систему завдань та вправ; конструювання технологічних кроків й дидактичних матеріалів; систему контролю й оцінки досягнень.

Принцип *структуризації* вимагає поділу навчального матеріалу на мінімальні частини – кроки, що виокремлюються згідно із дидактичною метою, яка визначає обсяг змісту навчального матеріалу певного кроку.

Принцип *усвідомленої перспективи* підкреслює, що умовою успішного навчання є сформована професійна мотивація навчання, усвідомлення необхідних перспектив (в аспекті нашого дослідження – формування *МК ПК*).

Принцип *паритетності* визначає суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії викладача з тими, хто навчається.

Уся сукупність принципів реалізовується як у процесі проектування, так і у ході застосування означеної технології [40].

Відтак, **методику організації** формувального експерименту, який полягав у впровадженні інтерактивної технології формування ПК майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, що передбачала реалізацію визначених педагогічних умов, шляхом проведення спецкурсу „Основи педагогічної креативності майбутніх учителів”. Разом з тим, впровадження технології здійснювалось шляхом вивчення нормативних навчальних дисциплін, науково-дослідної роботи студентів з питань педагогічної креативності зокрема та педагогіки загалом, самостійної позааудиторної роботи студентів, яка передбачена і технологічними кроками, діагностики та аналізу формування педагогічної креативності на кожному з кроків.

Змістову основу означеної технології представлено визначеними педагогічними умовами, що забезпечують продуктивність формування всіх складових компонентів педагогічної креативності майбутніх учителів.

Запропонована інтерактивна технологія подана нами у вигляді моделі процесу формування педагогічної креативності майбутніх учителів (Рис.2)

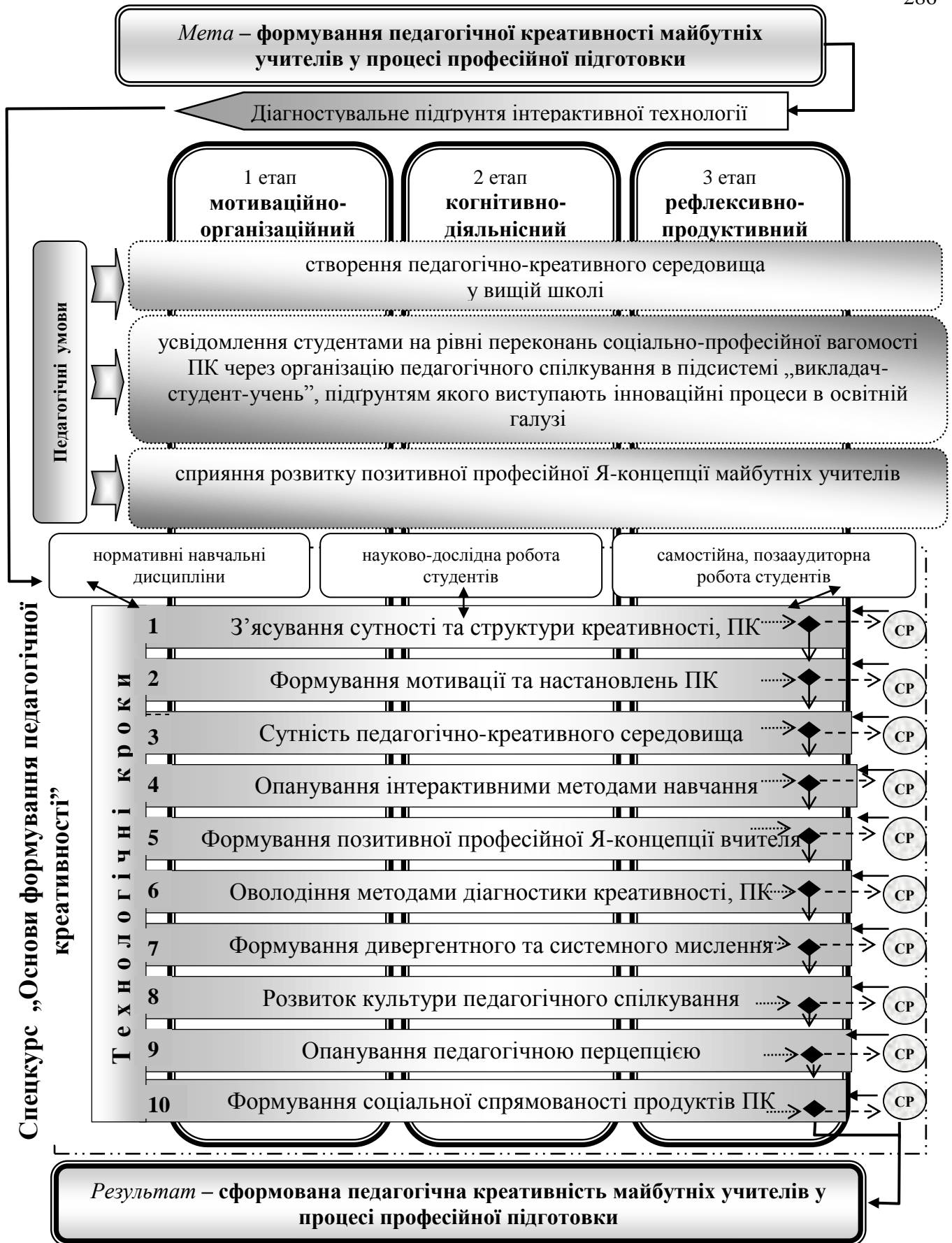


Рис. 2. Модель процесу формування педагогічної креативності майбутніх учителів

Примітки:

- ◆ - аналіз ПК;
- CP - самостійна робота;
- ⋮ - діагностика ПК;
- ↓ - позитивна динаміка формування ПК;
- ⋮ - відсутність динаміки формування ПК

Під час реалізації, враховуючи вище означене, така технологія відтворює уявлення нами цього процесу з точки зору технологічного підходу, який характеризується *зворотним зв'язком, поточним контролем, корекцією та рекомендаціями.*

Щодо компонентів ПК нами виокремлено у структурі означеної технології етапи формування ПК:

- 1) мотиваційно-організаційний;
- 2) когнітивно-діяльнісний;
- 3) рефлексивно-продуктивний.

Необхідність виокремлення етапів саме у такому вигляді зумовлена поділом компонентів ПК за проявами на зовнішні та внутрішні (п.п. 1.2).

Інтерактивна технологія формування ПК майбутніх учителів у процесі професійної підготовки реалізовувалась нами в ході викладання спецкурсу „Основи педагогічної креативності майбутніх учителів” (п.п. 2.3.2), що передбачає 54 години, з яких 40 год. – заняття під керівництвом викладача, 14 год. – самостійна робота.

З урахуванням принципу структуризації навчальний матеріал відповідно до дидактичної мети, розподілено на 10 технологічних кроків, які реалізовувались у вигляді 10 чотирьохгодинних лекційно-практичних занять. Кожне заняття проводилось на засадах комплексного впровадження педагогічних умов формування ПК за етапами, що були нами вище конкретизовані.

Метою I-го етапу було організувати, вмотивувати тих, хто навчається, на продуктивну роботу завдяки формуванню елементів ПК, особливо складових МК і ОК.

Мета II-го етапу полягала в ефективному опануванні навчального матеріалу, оволодінні необхідними вміннями, навичками завдяки формуванню елементів ПК, особливо складових КК і ДК ПК.

III-й етап мав за мету формування елементів ПК, особливо складових РК і ПрК ПК, шляхом аналізу, рефлексії діяльності та її продуктів і діагностування

рівнів сформованості критеріїв ПК з визначенням навчальних елементів (одиниць), що необхідні для досягнення мети технологічного кроку (заняття).

Самостійна робота проводилась з метою здійснення необхідної корекції щодо формування ПК майбутніх учителів шляхом виконання індивідуальних завдань; проведення консультацій, тренінгів тощо.

Слід зазначити, що під час реалізації розробленої нами технології, формуванню ПК сприяло не тільки дотримання технологічного підходу, а й взаємовплив складових педагогічних умов та їх елементів під час усього технологічного кроку – на всіх етапах формувалися (в різній мірі) всі компоненти ПК майбутніх учителів.

Наприклад, *вправа „Я – за формулою”* (Ж.2) (проводиться на I-му мотиваційно-організаційному етапі заняття): Учасники групи сидять по колу. Інструкція: „Математики схильні все, що відбувається у світі, всі явища й навіть предмети, описувати за допомогою формул. Я пропоную під час нашого знайомства перевтілитися в математиків і, називаючи своє ім'я, сказати формулу, яка, на ваш погляд, досить точно описує вашу особистість”. Використання вправи обумовлене дотриманням педагогічної умови формування ПК – використання інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, але крім цього, в ході її виконання **відбувається:**

– *трансформація когнітивного змісту в емоційний і, навпаки, особистісного, емоційного – в когнітивний; виявлення, ініціювання та використання індивідуального досвіду особистості з певним емоційним забарвленням, особистою значущістю (принципи); предметно-інформаційне збагачення навчального матеріалу (вимога створення педагогічно-креативного середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу (перша педагогічна умова));*

– *усвідомлення себе, індивідуального «Я» (відображення образу „Я-актуальне”); самооцінка (оцінна складова „Я-концепції”); діагностика індивідуальності студента, з'ясування рівнів розвитку його індивідуальності в*

цілому й окремих аспектах, виявлення наявних креативних компонентів особистості (вимога сприяння формуванню позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (третя педагогічна умова));

– **формується:**

- прагнення до нового (складова МК ПК);
- використання соціально-значущого матеріалу, заохочення інтересу до отримання знань в різноманітних галузях, стимулювання уникнення групового тиску (елементи ОК ПК);
- загальна система знань (елемент КК ПК);
- широта сприйняття, уявлення та оригінальність, використання гри та експерименту (елементи ДК ПК);
- зосередженість, концентрація (елементи РК ПК); аналіз результатів учнівських досліджень продуктів креативності (елемент ПрК ПК) тощо.

За браком місця, решту прикладів наведемо тільки в аспекті спрямованості вправ на формування елементів ПК:

- вправа „**Візитка**” (Ж.29) – атракція (МК ПК), уява та оригінальність (ОК ПК), ставлення до ризику (РК ПК) тощо;
- вправа „**Подарунки**” (Ж.21) – емпатія (МК ПК), використання соціально-значущого матеріалу (ОК ПК), комунікативність (ДК ПК) тощо;
- вправа „**Вивчаємо свій мозок**” (Ж.47) – загальна система знань (КК ПК), аналіз, синтез, оцінка (ДК ПК), аналіз придатності креативного продукту (Пр ПК) тощо;
- вправа „**Хто Я? Що Я?**” (Ж.3) – потреба в самоактуалізації, емпатія (МК ПК), розвиток чутливості учнів до стимулів оточення, педагогічна перцепція (РК ПК), аналіз, синтез, оцінка, критичне мислення, широта сприйняття (ДК ПК) тощо;
- вправа „**Шаноблива вербалізація**” (Ж.33) – навчання без стресів, занепокоєння і страху покарань, конструктивна критика стратегії вирішення

проблем (ОК ПК), емпатія, атракція (МК ПК), трактування помилок учнів як індивідуальний, конструктивний пошук, позитивна оцінка ідей учнів (Пр ПК), уміння вербально спілкуватися, оволодіння вербальним мовленням, подолання бар'єрів та стереотипів у вирішенні педагогічних проблем конфліктів (ДК ПК).

Таким чином, окреслена методика організації формувального експерименту стала підґрунтям для розробки спецкурсу „Основи формування педагогічної креативності”, який вважаємо ефективним засобом реалізації інтерактивної технології формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Спецкурс „Основи формування педагогічної креативності”

Спецкурс „Основи формування педагогічної креативності” за умов модульного навчання розрахований на 54 години (1,5 кредити): 40 годин – лекційно-практичних занять та 14 годин – самостійної роботи студентів. Він планується в межах викладання курсу „Педагогіка” (162 год.), що відповідає вимогам кредитно-модульної організації навчання. Дозвіл на впровадження означеного спецкурсу було отримано у зв'язку з тим, що експеримент проводився за участю студентів, які мають освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр” і опанували загальні знання з основ педагогіки.

Спецкурс мав на меті сформувати у майбутніх учителів педагогічну креативність на достатньому і високому рівнях шляхом створення відповідних педагогічних умов засобами впровадження інтерактивної технології формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Після вивчення спецкурсу студенти повинні:

знати:

- ❖ сутність, структуру, поняття та методи діагностики креативності;
- ❖ основні напрямки й тенденції розвитку вирішення проблеми формування креативності;

- ❖ сутність, структуру, поняття та методи діагностики педагогічної креативності;

- ❖ методику діагностики рівнів сформованості ПК;

вміти:

- ❖ створювати педагогічно-креативне середовище у навчально-виховному процесі;

- ❖ використовувати активні методи навчання;

- ❖ сприяти формуванню позитивної Я-концепції;

бути ознайомленими:

- ❖ з розвитком сучасних інноваційних технологій навчання, що використовуються у практичній діяльності;

- ❖ з інтерактивною технологією формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Предметом спецкурсу було формування педагогічної креативності майбутніх учителів. Основу спецкурсу склали концептуальні положення про взаємозв'язок, взаємообумовленість педагогічних явищ і процесів; положення теорії про системно-організовану професійну діяльність та особистісно-орієнтоване навчання, сутність професійної підготовки майбутніх учителів, що є підґрунтям визначення професійних умінь формування креативності майбутніми учителями.

Спецкурс передбачав проведення інтерактивних лекційно-практичних занять. На міждисциплінарному рівні забезпечувався зв'язок із дисциплінами, що ознайомлювали з загальними науковими положеннями теорії і практики за фахом, з педагогікою, психологією, педагогічною майстерністю тощо. Зокрема на кожному занятті застосовувався мультимедійний проектор.

Поточний контроль теоретичної та практичної підготовки здійснювався шляхом усного та письмового опитування, виконання майбутніми учителями групових завдань, вправ та завдяки спостереженню в ході проведення інтерактивних методів.

Теми лекційно-практичних занять

Заняття 1. Сутність та структура креативності, педагогічної креативності

Мета: усвідомити поняття та сутність креативності, поняття педагогічної креативності, її структуру та характеристики.

Вправа на активізацію: за 1 хв. скласти 3 речення, використовуючи літери К, Г, О, Я, не змінюючи їх послідовність.

План:

1. Поняття та сутність креативності. Історія проблеми. Структура креативності, основні аспекти її розгляду.
2. Поняття та сутність педагогічної креативності.
3. Структура ПК та її характеристики.

Питання для дискусії: Правила та їх порушення. Чи потрібен розвиток креативності? Педагогічна креативність – правило чи виняток?

Вправи:

✓ *на самопізнання:* «Три властивості імені» (Ж.1), «Я – за формулою» (Ж.2) («Хто я, що я?» (Ж.3), «Мої уміння» (Ж.4)).

✓ *на засвоєння теоретичного матеріалу:* „Ажурна пилка” (Ж.5).

✓ *на подолання бар'єрів:* «Мінливий світ» (Ж.6), «Незвичайне використання» (Ж.7) («Швидкі речення» (Ж.8), «Намалюй креативність» (Ж.9)).

✓ *на формування навичок креативності:* «Кольорові об'єкти» (Ж.10), «Стихії» (Ж.11), «Подорож» (Ж.13), «Оживлені предмети» (Ж.14)).

Завдання для самостійної роботи: Опрацювати матеріал з теми: Сучасні (інноваційні) технології навчання. Написати міні-твір, використовуючи слова, що починаються на літери К, Г, О, Я, не змінюючи їх послідовність.

Заняття 2. Формування мотивації і настанов ПК

Мета: сформувати позитивно-активну мотивацію щодо професійної діяльності майбутніх учителів та сформувати уявлення про ознаки педагогічної креативності.

Вправа на активізацію: за 3 хв. назвати 10 незвичайних способів використання цеглини.

План:

1. Мета і мотивація. Сутність понять „потреба” та „стимул” (концепції потреб А. Маслоу, Д. Мак-Клелланда, К. Альдерфера).
2. Настанови педагогічної креативності. Емпатія, толерантність, демократичність та альтруїзм.
3. Поняття атракції.

Питання для дискусії: Вчитель – гроші, влада чи любов? Синдром „емоційного вигорання” – фахова хвороба чи непрофесійність? Демократичність у навчанні чи авторитаризм, що краще?

Вправи: «Піраміда» (Ж.65), «Ситуації» (Ж.18 – вирішення педагогічних ситуацій), «Мій сусід» (Ж.19), «Якби він був...» (Ж.20), «Подарунки»(Ж.21), «Люблячий погляд» (Ж.22), «Внутрішній голос»(Ж.23) тощо.

Завдання для самостійної роботи: Намалювати схему мотиваційного компоненту ПК. Самостійно дати визначення „відкритість до педагогічних досягнень”. Описати 5 різних педагогічних ситуацій.

Заняття 3. Створення педагогічно-креативного середовища

Мета: Отримати знання і опанувати навички створення педагогічно-креативного середовища у роботі з навчальною групою.

Вправа на активізацію: за 3 хв. сплануйте і продемонструйте власний, нестандартний прийом початку уроку.

План:

1. Педагогічно-креативне середовище, структура та сутність.
2. Демонстрація зразків ПК.
3. Креативний ступінь вирішення навчально-виховних завдань.

Питання для дискусії: Обираємо правила поведінки. „Двійка” чи конструктивна критика? Учитель – „цар і бог” чи „своя людина”?

Вправи: «Ідеальний вчитель» (Ж.56), «В якій школі я хотів би працювати» (Ж.57), «Що потрібно для вільної творчості» (Ж.58) тощо.

Педагогічна гра: вправа-процедура „Виявлення й розв’язання педагогічного завдання” (Ж.64).

Завдання для самостійної роботи: Створити колективний план-схему (у довільному порядку) правил роботи навчальної групи для створення педагогічно-креативного середовища. Опрацювати картки для гри «Ажурна пилка».

Заняття 4. Інтерактивні методи навчання у формуванні педагогічної креативності

Мета: усвідомлення необхідності використання інтерактивних методів навчання як умови формування педагогічної креативності.

Вправа на активізацію: об’єднайтеся у групи по 4 учасники та сформулюйте у групі визначення активних методів навчання, як ви їх розумієте.

План:

1. Поняття та види ІАМН.
2. Поняття та сутність тренінгу.
3. Специфіка ігрових методів навчання.

Питання для дискусії: Активність всіх – казка чи реальність? «Гальорка» – баласт чи прогалини у педагогічній діяльності вчителя? Педагогічна гра. Є варіанти?

Вправи: «Мозковий штурм» (Ж.60), «Аргументи» (Ж.12), «Педагогічні ситуації» (Ж.51) тощо.

Педагогічна гра: «Ажурна пилка» (Ж.5).

Завдання для самостійної роботи: Уяснити види ІАМН. Придумати свій, новий. Придумати 3 вправи для тренінгу «Активне навчання!»

Заняття 5. Позитивна професійна Я-концепція вчителя.

Мета: визначити сутність поняття професійної Я-концепції учителя та розглянути засоби її формування.

Вправа на активізацію: за 4 хв. назвіть 10 позитивних та 10 негативних своїх якостей. Потім ще 5, які хотіли б здобути (позбавитись).

План:

1. Сутність Я-концепції.
2. Поняття позитивної професійної Я-концепції вчителя.
3. Засоби формування позитивної професійної Я-концепції вчителя.

Питання для дискусії: «Я-ідеальне» чи «Я-реальне»: хто важливіший?

Складники позитивної професійної Я-концепції учителя. «Я-учитель» – негатив чи позитив?

Вправи: Написати педагогічну міні-розповідь: «Мене з доганою звільнили зі школи», «Я отримав медаль „Найкращий вчитель року, тисячоліття...”» (Ж.50), «Мій креативний ...» (Ж.15), «Я – креативний учитель» (Ж.16) тощо.

Вправа-твір: «Креативна школа» (Ж.17).

Аналіз проблемної ситуації: «Запізнення до школи» (Ж.35).

Завдання для самостійної роботи: Скласти схему власної Я-концепції. Скласти твір на тему «Мій зоряний час настав...».

Заняття 6. Діагностика креативності, педагогічної креативності

Мета: розглянути методики діагностики креативності учнів та методики діагностики педагогічної креативності.

Вправа на активізацію: Поділіться на пари та продіагностуйте один одного за пропонованою методикою (опитувальник креативності Джонсона).

План:

1. Методики діагностики креативності.
2. Методики діагностики педагогічної креативності.
3. Тестування і тренінг.

Питання для дискусії: Чи потрібна діагностика креативності у школі? Чи можна обійтись без тестів? Тренінг чи тест (безпечна атмосфера чи погляд у „дзеркало”)?

Тести: Тест вербальної креативності Дж. Гілфорда. Тест вербальної креативності П. Торренса. Тест Медніка. Тест соціальної креативності за Є. Тунік.

Завдання для самостійної роботи: Протестувати 5 осіб за тестами образної та вербальної креативності, зробити аналіз результатів тестування. Згадати і описати вже використані на занятті тести. Виговити паперові капелюхи білого, чорного, жовтого, червоного, синього та зеленого кольорів – для 6 груп.

Заняття 7. Дивергентне та системне мислення

Мета: розвинути мисленнєві здібності майбутніх учителів. Сформувані навички креативного мислення.

Вправа на активізацію: На уроці вимкнули світло. За 3 хв. придумайте 5 способів подальшого проведення уроку.

План:

1. Дивергентне і конвергентне мислення.
2. Системне мислення.
3. Методика „Шість шляп Едварда де Боно”.

Питання для дискусії: Яке мислення продуктивніше: дивергентне чи конвергентне? Освіта – тренування чи вбивство мозку? У якому ви сьогодні капелюсі?

Вправи-техніки: «Вивчаємо свій мозок» (Ж.47), «Вузли» (Ж.48), «Як отримати свободу» (Ж.49), «Метод фокальних об’єктів» (Ж.61) тощо.

Розгляд педагогічних ситуацій: Вправа за Едвардом де Боно «Шість капелюхів» (Ж.46).

Завдання для самостійної роботи: Описати педагогічну ситуацію та проаналізувати її за допомогою методу «Шість капелюхів».

Заняття 8. Культура педагогічного спілкування

Мета: виробити навички педагогічного спілкування, ведення бесіди, дискусії, діалогу та суперечки, розвинути навички невербального спілкування та сенситивності до невербальних сигналів оточення.

Вправа на активізацію: за 3 хв. назвіть 10 характеристик культури педагогічного спілкування, як ви це розумієте.

План:

1. Культура педагогічного спілкування. Види слухання. Правила емпатійного слухання. Культура спору. Комунікативна толерантність. Педагогічний такт.
2. Бесіда, дискусія, діалог, суперечка. Сутність понять „бесіда”, „дискусія”, „діалог”, „суперечка” та їх види.
3. Невербальне спілкування в педагогічній діяльності. Жести. Міміка. Поза. Візуальний контакт. Конгруентність. Дистанція.

Питання для дискусії: Безтактність вчителя. Як реагувати, коли тебе переривають? Жести, міміка, пози – алхімія чи дзеркало душі?

Вправи: «Три якості слухання» (Ж.24), «Конкурс ораторів» (Ж.25), «Техніка повтору» (Ж.26), «Техніка перефразування» (Ж.27), «Захоплення ініціативи» (Ж.28), «Діалоги» (Ж.30), «Жести» (Ж.37), «Емоційний стан» (Ж.65) тощо.

Вправи на зняття емоційного напруження спору: «Підкреслення спільності» (Ж.31), «Підкреслення значущості» (Ж.32), «Шаноблива вербалізація» (Ж.33), «Метафорична вербалізація» (Ж.34).

Завдання для самостійної роботи: Підготувати на вибір вправи для самостійного проведення з навчальною групою: «Вправи на усвідомлення й удосконалювання жестикуляції в педагогічному спілкуванні», «Вправи на контроль і корекцію правильної пози, постави, ходи».

Заняття 9. Педагогічна перцепція, ставлення до невизначеності

Мета: розвиток перцептивних здібностей та педагогічної інтуїції майбутніх учителів, формування ставлення до невизначеності.

Вправа на активізацію: згадайте, якого кольору вхідні двері у ваш навчальний заклад, опишіть їх. Скільки дерев у дворі навчального закладу. Не дивлячись на клас, згадайте, хто відсутній...

План:

1. Поняття педагогічної перцепції. Уява, спостережливість, концентрація, педагогічна інтуїція.

2. Конформізм та нонконформізм. Прийняття можливості мисленнєвого ризику.
3. Подолання стереотипів, бар'єрів, готовність до педагогічного експерименту, застосування педагогічної гри.

Питання для дискусії: Для чого учителю педагогічна перцепція? Інтуїція – парapsихологія чи набуті знання? Педагогічний експеримент – ризикувати чи ні?

Вправа на розвиток уяви: «Змінені стани свідомості» (Ж.62), «Навколо світу» (Ж.63) тощо.

Вправи на розвиток педагогічної інтуїції: «Телепатія» (Ж.52), «Шериф та вбивця» (Ж.53).

Вправи на розвиток спостережливості: «Перерахуй предмети» (Ж.54) тощо. *Вправи на розвиток концентрації:* «Збери енергію» (Ж.55), «Візитка» (Ж.29) тощо.

Педагогічна гра: «Бар'єри на уроці» (Ж.36).

Завдання для самостійної роботи: Розробити кросворд та ребуси за темою.

Заняття 10. Соціальна спрямованість продуктів педагогічної креативності

Мета: усвідомлення соціальної спрямованості педагогічної креативності та стимулювання побудови креативного середовища засобами управління. Розвиток навичок подолання конфліктів.

Вправа на активізацію: за 4 хвилини назвіть 10 зв'язків педагогічної креативності з життям, як ви це розумієте.

План:

1. Сутність соціальної спрямованості педагогічної креативності.
2. Методи та прийоми управління навчальною групою. Інтонація. Просторова організація спілкування.
3. Конфлікт та засоби його подолання. Поняття, структура та динаміка педагогічного конфлікту. Типи конфліктів. Стратегії поведінки.

Питання для дискусії: Креативність – соціальний запит чи природна поведінка? Управління чи маніпулювання – що краще? Конфлікт – криза взаємин чи нові можливості?

Вправи: «Рівновага» (Ж.40), «Контексти» (Ж.41), «Модальність» (Ж.42), «Терапія спілкуванням» (Ж.43), «Зупиніть діалог, організуйте діалог» (Ж.44), «Організація» (Ж.45) тощо.

Гра: «Порожнє місце» (Ж.39).

Завдання для самостійного виконання: 1. Організувати розмову з членами родини, використовуючи неправильну поведінку (відводити погляд, зміна теми розмови, насуплений вигляд тощо). 2. Вимкнути звук телевізора та спробувати зрозуміти, про що розмовляють персонажі. Вимкнути звук та проаналізувати жести, міміку, відмітити найбільш виразні. 3. Деякий час спостерігати за своїми однокласниками, за їхнім спілкуванням з оточенням, визначити відмінності в різних ситуаціях. 4. Практикуйте уміння вступати в контакт з малознайомими людьми, особливо з непривітними або з тими, з ким спілкуватись ви боїтесь з певних причин. Спробуйте подолати бар'єри спілкування за допомогою отриманих знань та навичок. 5. Виконайте вправи перед дзеркалом (розмова з собою, переказ історій, анекдотів тощо). 6. Відпрацюйте швидкість мовленнєвої реакції. Наприклад, намагайтесь швидко та дотепно коментувати сцени кінофільму або футбольного матчу.

Для прикладу наводимо докладний опис першого заняття.

Заняття № 1 Сутність та структура креативності, педагогічної креативності

Вступ. Викладач привітався з учасниками спецкурсу та розповів про те, що завданням спецкурсу є формування їхньої педагогічної креативності (вироблення навичок створення педагогічно-креативного середовища, формування мотивації до педагогічно-креативного процесу та розвиток креативних здібностей). Викладач розповів про важливість спецкурсу та актуальність його проведення для навчальної групи, освіти та суспільства в цілому і побажав успіху у навчанні учасникам.

На цьому етапі заняття головне завдання викладача познайомитись із слухачами, налагодити з ними позитивний емоційний контакт, створити атмосферу вільної гри, творчості й експерименту. Для цього слухачам запропоновано спочатку власноруч виготовити бейжі з їхніми іменами (форми імен та самі імена довільно обиралися за бажанням учасників, але залишалися незмінними до кінця спецкурсу). Далі викладач з метою підготовки до творчої діяльності групи запропонував за 1 хвилину скласти по 3 речення слова в яких починаються з літер К, Г, О, Я. На пропозиції учасників змінити літери, викладач не звертав уваги. Прослухавши утворені речення учасників та давши позитивні оцінки за активність та оригінальність, викладач запропонував учасникам узагальнити правила роботи в групі. Пропоновані учасниками правила викладач доповнив своїми. Всі правила роботи погоджені з думкою членів групи, після їх спільної корекції розміщені або на ватмані, або у вигляді пелюстків ромашки (за бажанням групи) на стіні та знаходилися там до кінця спецкурсу, перед очима студентів групи.

Правила роботи групи:

- Ми не критикуємо один одного.
- Ми позитивно сприймаємо всі думки, відповіді та дії один одного.
- Ми завжди сумніваємося.
- Ми спільно й активно вирішуємо поставлені завдання.
- Ми розглядаємо помилки як непродуктивну стратегію вирішення проблеми або як власний конструктивний пошук.
- Ми граємо та експериментуємо.
- Ми уникаємо групового тиску на особистість, заздрості, конкуренції.
- Ми гарантуємо право особистості на власну думку.
- Ми шукаємо відповіді усюди (навіть там, де їх немає).
- Ми готові до сприйняття ускладнень рішення та несподіваних їх наслідків.
- Ми відмовляємося від стереотипів.

- ☑ Викладач – рівноправний член навчальної групи.
- ☑ Ми завжди шукаємо проблему.
- ☑ Ми приймаємо невизначеність.
- ☑ Ми завжди ставимо питання.
- ☑ Ми вдячні один одному за спільну працю та завжди виражаємо це

один одному (позитивний зворотний зв'язок).

Крім того, група виробила власні невербальні знаки спілкування, наприклад:

- ↗ Підняття руки членами групи – бажання висловитися.
- ↗ Підняття руки викладачем або хлопки обраного групою керівника тренінгу – припинення дискусії.
- ↗ Член групи встає з піднятими руками – усі мовчать тощо... .

За виконанням правил та користуванням невербальними знаками слідував обраний спеціально для цього керівник групи.

З метою створення педагогічно-креативного середовища, налагодження стосунків між викладачем та слухачами курсу, розвитку емпатійних тенденцій, учасники також виконували ряд вправ. Якщо група тільки-но створилася, ці вправи допомагали познайомитися учасникам групи, якщо це був усталений колектив – вправи допомагали познайомитися ближче один з одним та впізнати членів групи з інших, незнайомих до цього часу сторін.

Далі викладач запропонував вправу «*Три властивості імені*» (Ж.1.), яка вимагає від учасників винахідливості, гнучкості мислення, пропонуючи дещо незвичайний підхід для розгляду своїх якостей, особливостей особистості. Дія, до якої спонукає учасників групи завдання, узгоджується з характеристиками креативного середовища. Завдання вимагає значних зусиль для його неформального виконання, тому що спокуса назвати перші якості, що спали на думку, які починаються пропонованою літерою іноді виявляється сильніше готовності до пошуку більш точних, відповідних власним уявленням про себе характеристик. Якщо дехто відчував труднощі у називанні трьох

характеристик, викладач пропонував розповісти, що спричинило труднощі у виконанні тренувального завдання та використовує ці знання в подальшому.

Далі учасники виконували вправу «*Я – за формулою*» (Ж.2.).

Це завдання викликало спочатку труднощі у деяких учасників, часом виникало здивування, з'являлися запитання, прохання навести приклад. Викладач у цих випадках поведився так, щоб збереглася неструктурованість, невизначеність ситуації, лише пояснив, що мова математичних описів дуже багата, крім того в кожного є можливість створити власний розділ математики.

Далі, за наявності часу, учасники виконували вправи «*Хто я, що я?*» (Ж.3.), але характеризували не себе, а свого сусіда (даний варіант презентації активізував один з механізмів творчого процесу, за якого відбувається кількаразове відпрацювання проблеми логічними засобами (лівопівкульні процеси), її переклад у зворотну форму, асоціювання ідей, що з'являються, зі змістом досвіду (правопівкульні механізми). Учасники груп дотримувалися різних стратегій при виконанні цього завдання. Ці стратегії не аналізувалися на даному етапі роботи, разом з тим, ведучий фіксував їх прояв. Згодом отриманий досвід застосовувався для ілюстрації даних про етапи й механізми творчого процесу. У вправі «*Мої уміння*» (Ж.4.) (викладач запропонував учасникам протягом 5 хвилин написати розповідь про свою групу, використовуючи інформацію, отриману під час виконання вправи. Через п'ять хвилин викладач запропонував кожному прочитати створену розповідь. При цьому викладач мав весь час підтримувати з групою позитивний зворотний зв'язок).

В ході виконання вправ відбувалася істотна зміна групової атмосфери, з'являлася емоційна свобода, знижувалася напруженість, часто характерна на початку роботи групи. Учасники відкривали часом несподівані, нові особистісні риси.

Основна частина. *Актуалізація проблеми.*

Викладач повідомив слухачам назву заняття і запропонував висловити думки з приводу, що таке „креативність”. Учасники групи з своїх місць

висловлювали їхнє розуміння креативності, й обговорюючи відповіді з викладачем, записували на папері. Потім слухачі були об'єднані у 4 підгрупи й кожній групі запропоновано з висловлених фраз узагальнити визначення креативності. Найкращий варіант був записаний в робочі зошити. Потім викладач запропонував записати для порівняння одне з визначень креативності П. Торренса. *"Креативність – це означає копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, поринати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє"*. Учасників групи запросили прокоментувати визначення П. Торренса. Всім сподобалось таке визначення, це створило атмосферу вільної творчості та заохотило високу мотивацію до заняття. Учасникам запропоновано, об'єднавшись у 4 групи дати ще одне з визначень креативності на зразок наведеного. Краще з визначень також було занотовано в робочі зошити.

Проблема: викладач запропонував висловити слухачам думку про те, для чого в житті існують правила, в який випадках можна їх порушувати. Запропонував розподілитися на 3 групи та провести дискусію. Перша група – „правила порушувати не можна”, друга група – „правила порушувати можна”. Для проведення дискусії, крім груп-опонентів, було залучено групу експертів, яка спостерігала за дискусією та аналізувала роботу груп.

Інформаційний блок. Отримання навичок опрацювання теоретичного матеріалу. Далі учасники виконували вправу *„Ажурна пилка”* на тему *„Сутність і структура педагогічної креативності. Історія проблеми”* (Ж.5). Технологія вправи використовувалась для створення на занятті ситуації, що передбачала спільну роботу учасників групи для засвоєння великої кількості інформації за короткий термін часу.

Така робота була надзвичайно продуктивною та замінила лекцію, оскільки необхідний теоретичний матеріал подавався у цікавій формі й опрацьовувався у жвавому темпі. Вправа заохотила учасників групи, навчаючи інших, допомагати навчатися один одному. Таким чином, за допомогою методу *„Ажурна пилка”* за короткий термін можна отримати велику кількість

інформації. Крім того, виконання завдання дало змогу активізувати оперативну та системну пам'ять, поповнити загальні знання, отримати зразки креативного досвіду людства та проявити комунікативні здібності.

Після перерви викладач нагадав мету заняття, яке дозволяє перевести уявлення про креативність і її феномени в цілісні, досить деталізовані образи, пов'язані з особистими переживаннями й реальною поведінкою учасників спецкурсу.

Після цього викладач запропонував учасникам груп заспокоїтися, закрити очі і виконувати вправу-медитацію «*Мінливий світ*» (Ж.6).

Після того, як всі учасники групи відкрили очі, викладач звернувся до всіх ще деякий час залишатися зі своїми враженнями, почуттями, переживаннями. Для тривалої фіксації пропонувалося намалювати власні емоції. Для цього учасник груп використали папір, фарби, фломастери, кольорові олівці.

Малюнки учасників групи бажано розташувати так, аби всі могли їх бачити протягом подальших занять.

По завершенню малювання й прикріплення малюнків на шнур або до стіни викладач порадив студентам об'єднатися в групи по 4-5 осіб розповісти один одному про враження від вправи. Викладачем було запропоновано у кожній групі скласти перелік якостей, що допомагають та утруднюють наше життя у мінливому світі. В ході презентації кожною групою свого переліку якостей викладач спонукав інших учасників задавати питання, з'ясовувати те, що їм не цілком зрозуміло. При цьому він записував перелічені якості, особливості поведінки.

Ця вправа сприяє усвідомленню кожним учасником групи свого досвіду життя в мінливому світі. Проведення вправи в тренінгу креативності дозволяє зробити крок на шляху до розуміння того, у чому проявляється креативність, або деякі бар'єри, що блокують її прояв.

Після цього викладач запропонував уважно прослухати його повідомлення та віднайти 10 невідповідностей в матеріалі, після чого була

проведена міні-лекція про сутність та структуру педагогічної креативності та її характеристики. «Виправлення помилок викладача» – вправа, яка сподобалась учасникам тренінгу. В її ході були розкриті майже всі невідповідності. На ті, що залишились, викладач звернув увагу слухачів. Роздавши таблицю характеристик педагогічної креативності, викладач запропонував знайти помилки у таблиці та виправити їх.

Надалі, за наявності часу, учасники семінару виконували вправи *«Незвичайне використання»* (Ж.7). Ця вправа насамперед спрямована на усунення бар'єрів креативності. Для більш виразного їх прояву викладач спонукав учасників реагувати швидко, тобто створював додатковий зовнішній бар'єр: обмеження часу, що дає про себе знати за наявності внутрішніх бар'єрів, актуалізуючи їх вплив на людину. В ході роботи, коли хто-небудь тривалий час не міг знайти черговий варіант нестандартного використання предмета, викладач пропонував іншим показати, чи є в них свої варіанти, піднісши руку або кивнувши головою. В групі завжди перебуває кілька осіб, які мали один або навіть кілька варіантів відповідей. При обговоренні ходу виконання вправи студентів запитали: "У чому полягали труднощі, які ви відчули при виконанні завдання?", "Які стани виникали та як вони змінювалися в ході роботи?", "Що вам допомагало справлятися з поставленим завданням?" Коли йшлося про труднощі, які учасники відчули при виконанні завдання, викладач звертався насамперед до тих, хто довго мовчав, не давав відповіді, в той час як, у багатьох варіанти були, й просив повідомити своє бачення цієї ситуації. Учасник пояснювали, що важко давати відповідь, коли на тебе чекає багато людей тощо. Викладач коментував, що в багатьох з нас є сформований ще у дитинстві стереотип – не можна змушувати себе чекати. У людини виникає напруга, яка блокує вільний пошук варіантів відповіді. Серед станів, що виникають у ході виконання завдання, учасники називали хвилювання, тривогу, зниклобість. Виникала ідея неприйняття оцінювання, коли всі дивляться й очікують, коли учасник групи запропонує відповідь; здавалося, що інші відповідали швидше й оригінальніше. Викладач, спрямовуючи бесіду до з'ясування групою того, що під час обговорення вдалося виявити такі внутрішні бар'єри креативності, як стереотипи, бажання

будь що виконати завдання, орієнтація на схвалення, занижена самооцінка. Викладач також акцентував увагу на зовнішніх бар'єрах прояву креативності, які традиційно виявляються у ході виконання вправ, а саме: часове обмеження (ситуаційний стрес-фактор), процедура оцінювання тощо. Вправа дала групі можливість краще усвідомити, які умови сприяють прояву креативності. Крім того, у ході обговорення з'явилися ідеї щодо сприятливих чинників виконання завдання, серед яких такі: нестатичність (пластичність) образів предмета; свідомо зміна образу предмета; вільна атмосфера в групі. Вправа «*Швидкі речення*» (Ж.8). При ознайомленні з результатами виконаної роботи учасники виявляли для себе невикористані стильові, змістовні й інші можливості для складання пропозицій, що підсилює їх мотивацію й позитивно позначається на результатах творчої роботи. Коли виконання завдання завершено, кожний учасник озвучив складену розповідь групі. Зміст розповідей не обговорювався, не коментувався й не оцінювався. Вправа спрямована на розвиток гнучкості, швидкості й точності мислення).

Наприкінці заняття учасникам групи запропоновано вправу «*Намалюй креативність*» (Ж 9). Після того, як всі виконали малюнки, кожний коментував своє бачення того, як він (вона) розуміє, що таке креативність. Вправа дозволила сформулювати чимало істотних характеристик креативності як властивості особистості, творчого процесу, а також специфічні риси саме креативних продуктів діяльності. В ході обговорення вправи викладач пропонував учасникам задавати один одному питання, уточнювати зміст висловлювань. По завершенню оголошення висловлювань, викладач узагальнив основні ідеї, що стосуються проявів креативності, умов її формування й розвитку, які виявлятимуться у процесі виконання наступних творчих вправ.

Викладач нагадав тему заняття та запропонував проведення вправи «*Кольорові об'єкти*» (Ж.10). Використання в інструкції слова „об'єкт”, а не предмет, пов'язане з тим, що воно сприяло більшій кількості можливих асоціацій. Якщо в групі виникали питання, що слід розуміти під об'єктом, викладач акцентував можливість зберегти власне розуміння пропонованого об'єкту.

Надалі учасники, за наявністю часу, під керівництвом викладача проводили вправи «*Стухії*» (Ж.11). Ця вправа спрямувала учасників на розвиток швидкості мислення, оскільки темп виконання завдання постійно збільшувався. Згодом викладач запитав учасників групи, що допомагає їм виконувати нестандартні завдання, й запропонував навести приклади креативних рішень у житті, свідками яких вони були або зробили їх самі. В ході обговорення викладач сам наводив приклади креативних рішень або цікаві зразки виконання завдань в інших групах. В підсумку результатів вправи викладач прокоментував необхідність використання уяви у творчих завданнях.

Вправа «*Подорож*» (Ж.13) сприяє розвитку оригінальності, швидкості та творчої уяви. Виконання вправи проходило динамічно й весело у жвавому темпі.

Викладач наголосив, що для вирішення певної проблеми, на неї інколи необхідно подивитися з іншого боку, під іншим кутом, або навіть перевтілитися у саму проблему й відчутти її зсередини, стати будь-якою її частиною або збільшити її до невластивих їй розмірів. Для цього викладач запропонував вправу «*Оживлені предмети*» (Ж.14). Вправа спрямована на розвиток уяви, подолання звичного ракурсу сприйняття навколишнього, „придбання нових очей”.

Найбільшу складність для студентів становив коментар-монолог щодо прийнятої позиції. І хоча в цій вправі не могло бути правильних або неправильних розповідей, у групі виникали дискусії з приводу того, наскільки коректними є ті або інші висловлювання. Наприклад, учасник, проголошує монолог від імені іграшки, на який збережений ярлик виробника: „Мені приємно відчувати тепло людських рук, але мені завжди заважає оця «блямбочка» на оці”. Тут спостерігався вихід із привласненої позиції. Інший учасник висловив ідею про те, що, на його думку, іграшка „не знає”, що таке людська рука, і відчуття тепла він би описав як прискорення переміщення атомів у речовині, з якої її виготовлено. Але найбільшу складність викликало

прагнення залишитися в образі предмету до кінця монологу. Учасники намагалися відокремитися від предмету своєї розповіді, не ототожнюючи себе з предметом, приписували йому власні якості. Це приймалося як можлива позиція. Студенти здобули додатковий досвід абстрагування від звичної ідентифікації з людиною й виявили, яким чином відбувається закономірне урізноманітнення варіантів зміни своєї позиції.

Заключна частина.

Наприкінці заняття, учасникам запропоновано продовжити висловлювання: „На цьому занятті я... (усвідомила, що..., дізнався про те, що...)”. Після цього слухачі висловилися з приводу, що сподобалось їм на занятті, якої інформації та форм роботи їм не вистачило для повного розуміння матеріалу. Кінець заняття був оформлений як вправа *«Подарунки»* (Ж.13), де кожний учасник групи отримав від іншого віртуальний подарунок у вигляді здібності, риси характеру тощо.

Домашнє завдання:

Опрацювати тему: Сучасні (інноваційні) технології навчання. Написати твір-мініатюру, використовуючи слова, що починаються на літери К, Г, О, Я не змінюючи їх послідовність.

Викладач дякує учням за активну участь у тренінгу.

Отже, обраний нами підхід задля більш результативного формування ПК майбутніх учителів у вигляді інтерактивної технології, як засвідчила практика, виявився впливовим не тільки на процес, що безпосередньо нами відстежувався за визначеними компонентами. Результати педагогічних спостережень дозволили встановити формуючий вплив розробленої технології на вдосконалення вмінь викладачів знаходити нові форми, засоби навчання та виховання у розв'язанні супутніх проблем професійної підготовки студентів, зокрема, збагачення професійного досвіду щодо педагогічно обґрунтованої організації цієї підготовки, а також актуалізації усталеного інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів.

2.4. Результати дослідно-експериментальної роботи та їх аналіз

Вже перші результати дослідно-експериментальної роботи з формування ПК майбутніх учителів дали змогу констатувати підвищення відносних значень рівнів прояву компонентів ПК.

По-перше, ми визначились із змінами рівнів сформованості ПК майбутніх учителів за кожним компонентом. Це було зроблено за допомогою відповідних методик (див. дод. Б).

Результати зміни рівнів за *мотиваційним компонентом* наочно подано у таблиці 2.6.

Так, високий рівень сформованості МК ПК у студентів ЕГ зріс на 24,7%, в той час у студентів КГ, де експеримент не проводився, він зріс лише на 2,2%.

Таблиця 2.6

Порівняльний аналіз рівнів сформованості мотиваційного компонента педагогічної креативності

Рівні Групи	Кіль- кість студен- тів, n	I		II		III		IV		V	
		Нульовий		Низький		Середній		Достатній		Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ почат.	91	26	28,6%	40	43,9%	16	17,6%	9	9,9%	0	0%
КГ закін.	91	19	20,9%	40	43,9%	19	20,9%	11	12,1%	2	2,2%
ЕГ почат.	89	28	31,5%	34	38,2%	19	21,3%	8	9,0%	0	0%
ЕГ закін.	89	2	2,2%	8	9,0%	17	19,1%	40	44,9%	22	24,7%

Достатній рівень МК ПК зріс в студентів ЕГ на 35,9%, в той час у студентів КГ на початковому етапі він складав 9,9% (9 осіб), а на етапі завершення експерименту склав лише 12,1% (11 осіб).

Динаміка на середньому рівні МК ПК була наступною: у студентів КГ вона зросла на 3,3%, у студентів ЕГ зменшилася на 2,2%, що є результатом проведеної нами роботи.

Низький рівень у студентів КГ на початковому етапі складав 43,9% (40 осіб), на етапі закінчення цей рівень не зазнав змін. В ЕГ низький рівень сформованості МК ПК на початковому етапі експериментального навчання продемонструвало 34 студенти (38,2%), на етапі підсумку – лише 8 (9%).

Нульовий рівень прояву МК ПК у студентів ЕГ знизився на 29,3%, тоді як у студентів КГ результат склав – 7,7%.

Порівняння динаміки у рівнях сформованості МК ПК майбутніх учителів у студентів КГ та ЕГ подано на діаграмі (рис. 2.4).

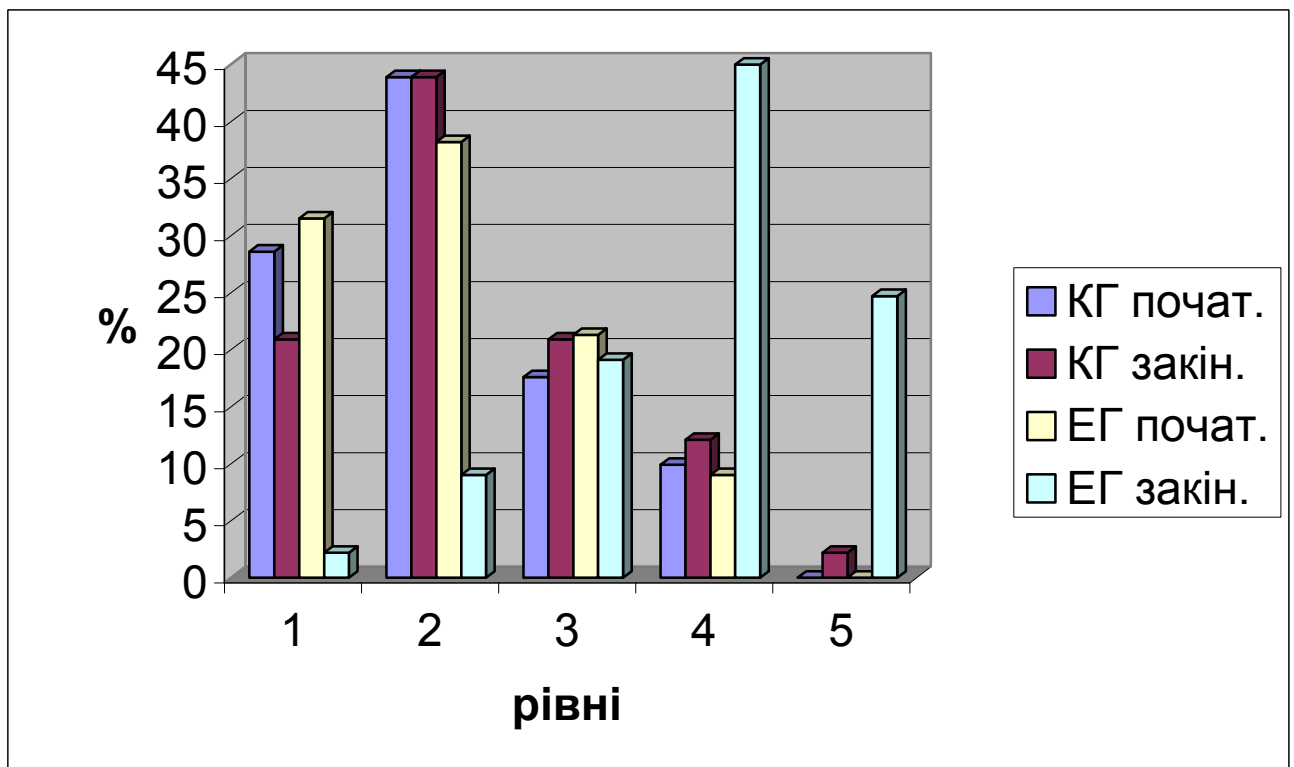


Рис. 2.4. Діаграма відносної зміни рівнів сформованості мотиваційного компонента педагогічної креативності

Результати зміни ОК ПК подано нами у таблиці 2.7.

Отримані результати переконують, що завдяки проведеній нами роботі в ЕГ нульовий рівень сформованості у студентів ОК ПК майбутніх учителів на етапі закінчення експерименту зменшився на 9%, а високий рівень зріс на 36%. У студентів КГ нульовий рівень зменшився на 2,2%, в той час коли високий зріс всього лише на 1,1%.

Низький рівень прояву у студентів КГ ОК ПК на початковому етапі експерименту демонстрували 45,1% (41 особа), на етапі завершення – 42,9% (39 осіб).

Кількість представників середнього рівня сформованості ОК ПК у студентів КГ за період дослідження збільшилася на 2,2%, а в ЕГ, де проводився педагогічний експеримент, за рахунок переходу студентів на вищі рівні, зменшився на 11,3%. В ЕГ цей показник складав 32,6% (29 осіб) на початковому етапі та 21,3% (19 осіб) на етапі закінчення експерименту.

Таблиця 2.7

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
організаційного компонента педагогічної креативності**

Рівні Групи	Кіль- кість студен- тів, n	I		II		III		IV		V	
		Нульовий		Низький		Середній		Достатній		Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ почат.	91	10	11,0%	41	45,1%	29	31,9%	10	11,0%	1	1,1%
КГ закін.	91	8	8,8%	39	42,9%	31	34,1%	11	12,1%	2	2,2%
ЕГ почат.	89	12	13,5%	43	48,3%	29	32,6%	5	5,6%	0	0%
ЕГ закін.	89	4	4,5%	11	12,4%	19	21,3%	23	25,8%	32	36,0%

Кількісні показники достатнього рівня ОК ПК також зазнали змін: на початковому етапі до нього належало він складав 11,0% студентів (10 осіб) від загальної кількості КГ, на етапі закінчення дослідження – 12,1% (11 осіб), що говорить про незначні зміни. Серед студентів ЕГ на початковому етапі даний рівень прояву ОК ПК демонструвало 5 студентів (5,6%), а на етапі закінчення – 23 студента, тобто 25,8% від загальної кількості студентів ЕГ.

Слід зазначити значне збільшення студентів ЕГ, у яких рівень прояву ОК ПК на етапі закінчення експерименту збільшився на 36,0% (32 особи проти жодної на початок експерименту) на відміну від студентів КГ, де збільшення склало лише 1,1%.

Наочно зміну рівня ОК ПК майбутніх учителів подано на діаграмі (рис. 2.5).

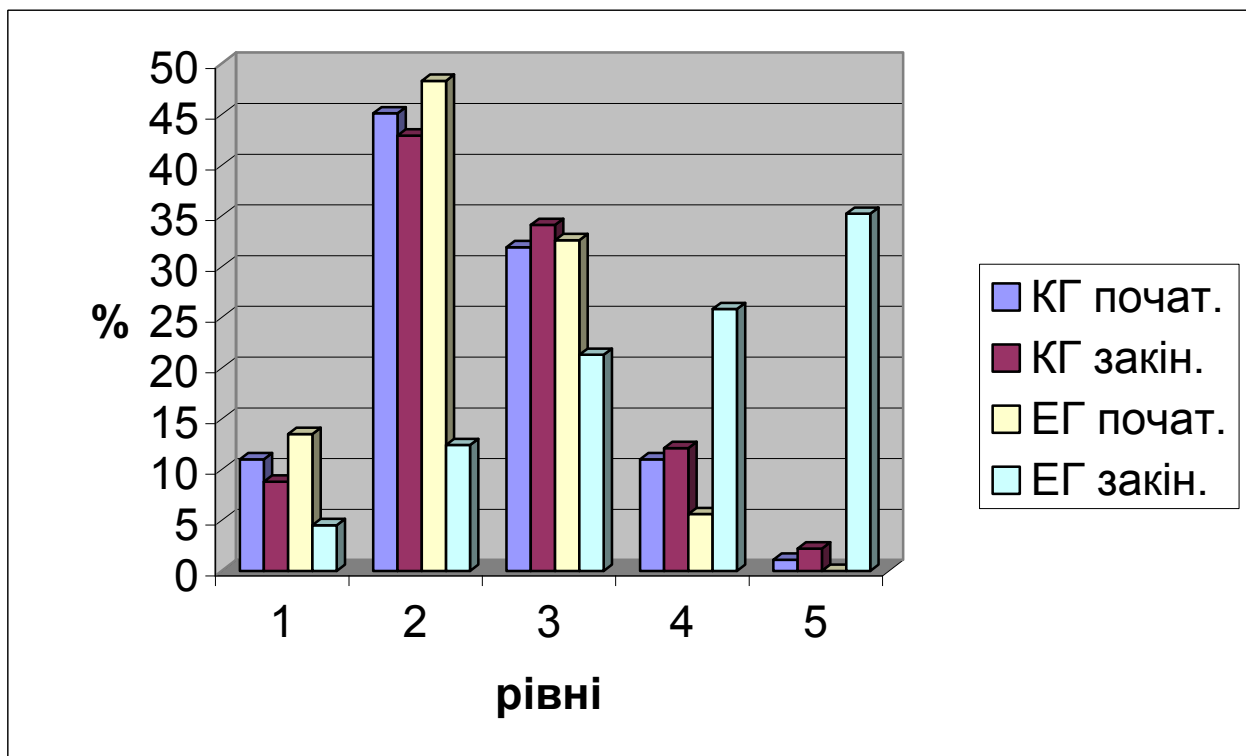


Рис. 2.5. Діаграма відносної зміни рівнів сформованості організаційного компонента педагогічної креативності

Рівень прояву ОК ПК, завдяки розробленій нами інтерактивній технології та її впровадження в ході викладання спецкурсу „Основи педагогічної

креативності” в ЕГ, разом з ОК ПК, зазнав найбільшого росту. Результати порівняльного аналізу рівня КК ПК на початковому та етапі закінчення експерименту подано нами у таблиці 2.8.

Високий рівень сформованості КК ПК у студентів ЕГ зріст на 36%, в той час, як у студентів КГ такий рівень демонструвало лише 2,2% (2 особи) майбутніх учителів. Відповідно динамічні зміни відбулися і в показниках інших рівнів.

Так, представників достатнього рівня сформованості КК ПК серед студентів КГ і ЕГ збільшилося на 5,5% і 20,2% відповідно.

Ознаки середнього рівня КК ПК серед студентів КГ на початковому етапі продемонструвало 27 майбутніх учителів (29,6%), а на етапі завершення експерименту – 31 (34%). Серед студентів ЕГ середній рівень прояву КК ПК на початковому етапі діагностовано у 29 студентів (32,6%), а на етапі закінчення експерименту у 19 (21,3%).

Таблиця 2.8

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
когнітивного компонента педагогічної креативності**

Рівні Групи	Кіль- кість студен- тів, n	I		II		III		IV		V	
		Нульовий		Низький		Середній		Достатній		Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ почат.	91	13	14,3%	45	29,6%	27	29,6%	6	6,6%	0	0%
КГ закін.	91	12	13,2%	35	38,5%	31	34,0%	11	12,1%	2	2,2%
ЕГ почат.	89	12	13,5%	43	48,3%	29	32,6%	5	5,6%	0	0%
ЕГ закін.	89	4	4,5%	11	12,4%	19	21,3%	23	25,8%	32	36,0%

Кількість студентів з низьким та нульовим рівнем прояву КК ПК зменшилась у КГ на 8,9% і 1,1% відповідно. Серед студентів ЕГ нульовий рівень сформованості КК ПК зменшився до 4,5% від загальної кількості в ЕГ, а середній рівень на 35,9%.

Наочно зміну рівня сформованості КК ПК майбутніх учителів у студентів КГ та ЕГ від початку експерименту до його завершення подано на діаграмі (рис. 2.6.)

Відносний рівень сформованості педагогічної креативності у майбутніх учителів ДК ПК в ході проведення експерименту також зазнав змін, аналіз яких подано нами у таблиці 2.9.

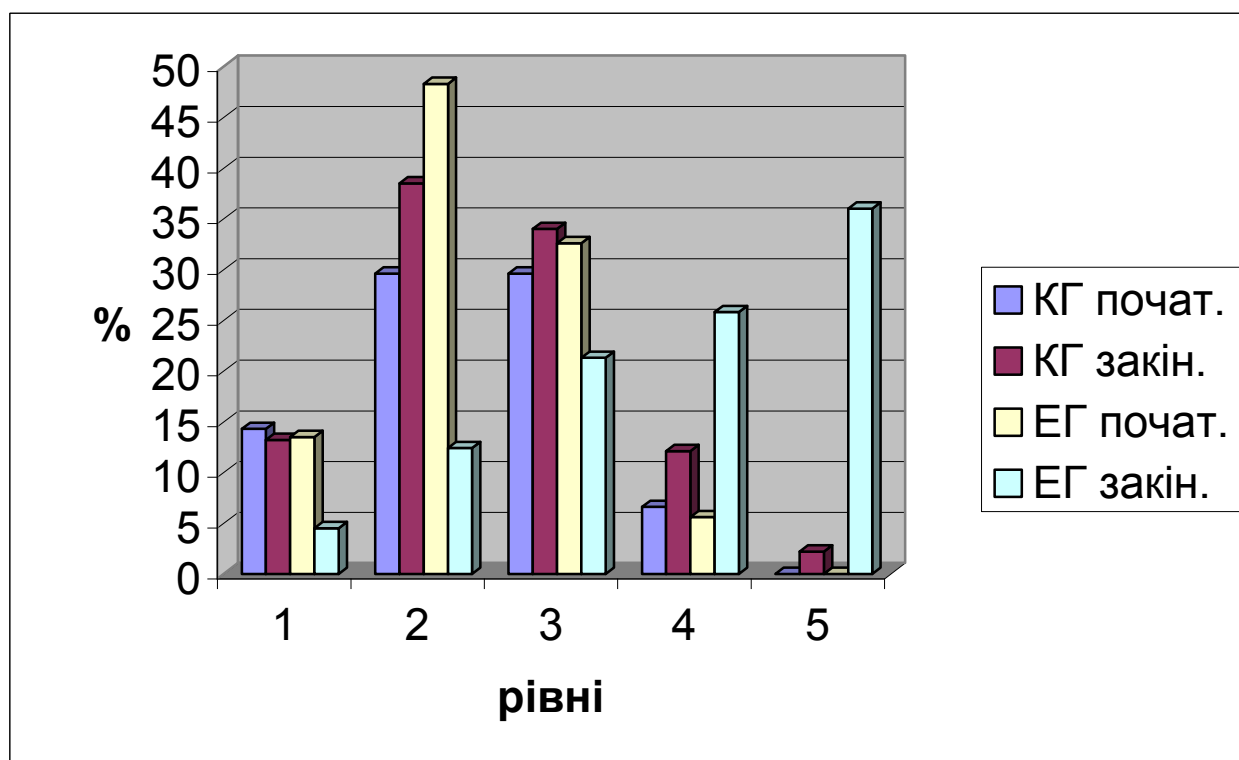


Рис. 2.6. Діаграма відносної зміни рівнів сформованості когнітивного компонента педагогічної креативності

Максимальні зміни в результатах проведеної роботи отримано на нульовому рівні, а саме: серед студентів КГ цей рівень зменшився лише на 1%, а серед студентів ЕГ зменшився на 35,9%.

Низький рівень прояву ДК КК у студентів КГ зазнав аналогічної зміни. У студентів ЕГ він зменшився на 32,6%.

Отримані результати переконують у доцільності та результативності інтерактивної технології формування педагогічної креативності майбутніх учителів шляхом викладання підготовленого нами спецкурсу.

Середній та достатній рівні прояву ДК ПК у студентів КГ зазнали змін лише на 1%. У студентів ЕГ на початковому етапі експерименту середній рівень сформованості ДК ПК складав 12,4% (11 осіб), на етапі завершення – 14,6% (13 осіб).

Достатній рівень прояву ДК ПК на початковому етапі демонструвало лише 4 майбутніх учителі ЕГ, а на етапі завершення – 43 (48,3%).

Таблиця 2.9

Порівняльний аналіз рівнів сформованості діяльнісного компонента педагогічної креативності

Рівні Групи	Кількість студентів, n	I Нульовий		II Низький		III Середній		IV Достатній		V Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ почат.	91	26	28,5%	45	49,5%	14	15,4%	6	6,6%	0	0%
КГ закін.	91	25	27,5%	46	50,5%	15	16,5%	5	5,5%	0	0%
ЕГ почат.	89	33	37,0%	41	46,1%	11	12,4%	4	4,5%	0	0%
ЕГ закін.	89	1	1,1%	12	13,5%	13	14,6%	43	48,3%	20	22,5%

Високий рівень прояву ДК ПК на етапі завершення експерименту продемонстрували 22,5% респондентів ЕГ, тобто 20 осіб з 89, що склали ЕГ.

Наочно зміну рівня ДК ПК майбутніх учителів подано на діаграмі (рис. 2.7.).

Результати зміни РК ПК майбутніх учителів подано нами в таблиці 2.10.

Відтак, майбутніх педагогів з високим рівнем сформованості РК ПК на початок експерименту не було діагностовано жодної особи, а на етапі закінчення серед студентів КГ – 2 особи (2,2%), в ЕГ – 11 (12,4%).

Відповідно, ознаки достатнього рівня сформованості РК ПК серед студентів ЕК на початковому етапі виявлено у 5,6% (5 осіб), на етапі закінчення – у 37% (33 особи). Серед студентів КГ прояв достатнього рівня РК ПК збільшився на 1,1% (1 особа).

Середній рівень сформованості РК ПК у студентів КГ на етапі завершення експерименту було виявлено у 13,2% респондентів (12 осіб), в ЕГ – 32,6% (29 осіб).

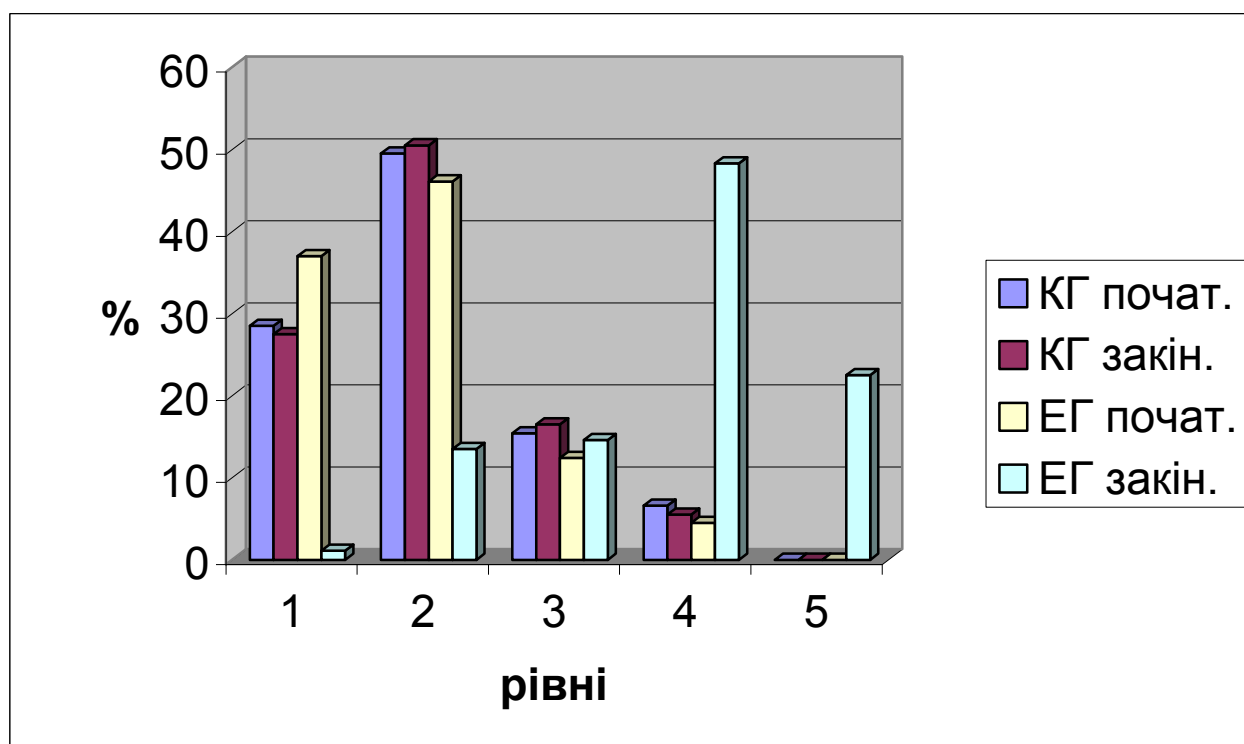


Рис. 2.7. Діаграма відносної зміни рівнів сформованості діяльнісного компонента педагогічної креативності

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
рефлексивно-перцептивного компонента педагогічної креативності**

Рівні Групи	Кіль- кість студен- тів, n	I Нульовий		II Низький		III Середній		IV Достатній		V Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ почат.	91	25	27,5%	46	50,5%	15	16,5%	5	5,5%	0	0%
КГ закін.	91	26	28,5%	45	49,5%	12	13,2%	6	6,6%	2	2,2%
ЕГ почат.	89	32	36,0%	42	47,2%	10	11,2%	5	5,6%	0	0%
ЕГ закін.	89	11	12,4%	5	5,6%	29	32,6%	33	37,0%	11	12,4%

Низький та нульовий рівні прояву РК ПК студенти КГ на етапі закінчення продемонстрували відповідно 49,5% (46 осіб) та 28,5% (26 осіб). У студентів ЕГ на етапі закінчення експерименту ці показники склали: 5,6% (5 осіб) низький рівень та 12,4% (11 осіб) – нульовий рівень.

Наочно зміну рівня РК ПК майбутніх учителів у студентів КГ та ЕГ подано на діаграмі (рис. 2.8).

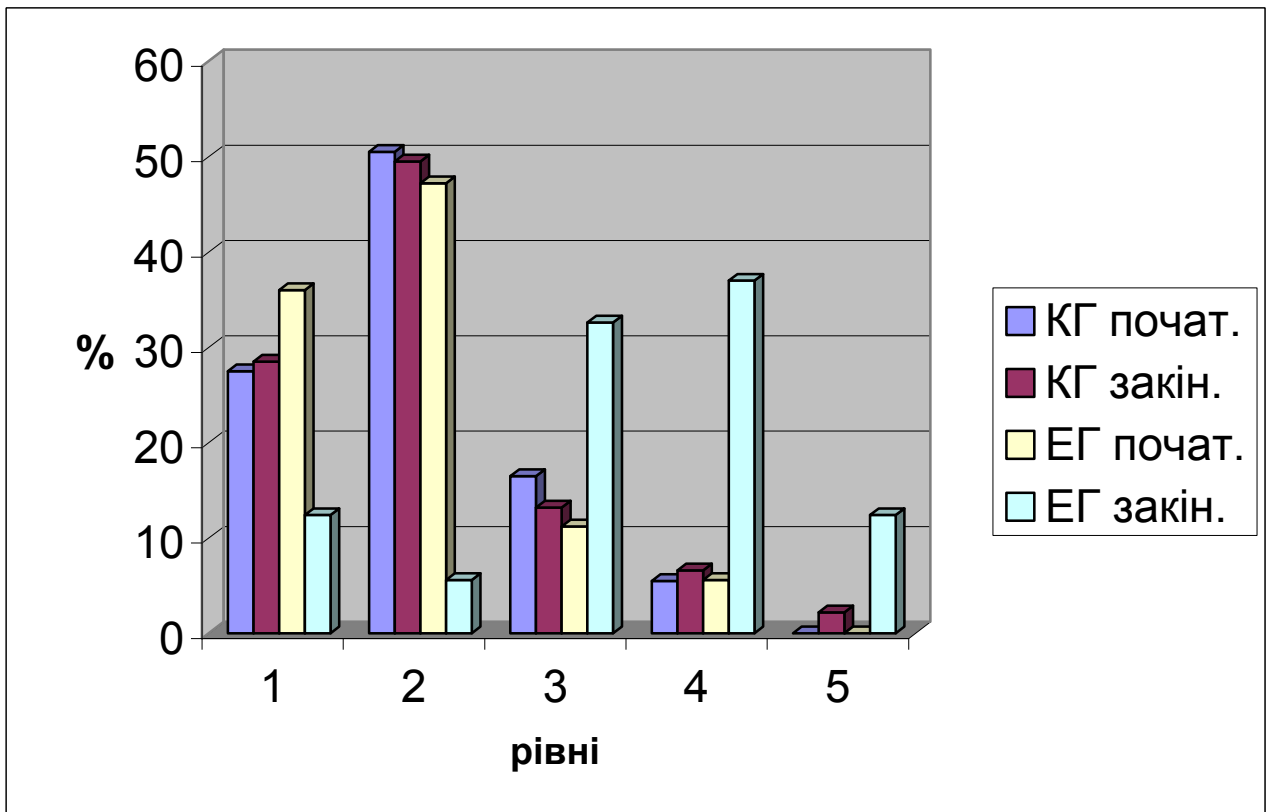


Рис. 2.8. Діаграма відносної зміни рівнів сформованості рефлексивно-перцептивного компоненту педагогічної креативності

Також було простежено динаміку у рівні сформованості ПрК педагогічної креативності майбутніх вчителів. Результати здійсненого аналізу представлено нами у таблиці 2.11.

Подані в таблиці результати засвідчують, що високий рівень прояву ПрК педагогічної креативності серед студентів КГ, де експериментальне навчання не проводилося, на заключному етапі зріс на 3,3%. Серед студентів ЕГ цей показник склав 22,5%.

Кількість студентів, у яких ПрК педагогічної креативності діагностовано на достатньому рівні на початковому етапі в КГ складала 7 осіб (7,7%), на етапі закінчення – 15 осіб (16,5%). Серед студентів ЕГ на початковому етапі цей рівень складав 5,6% (5 осіб), а на етапі завершення – 33,7% (30 осіб).

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
продуктивного компоненту педагогічної креативності**

Рівні Групи	Кіль- кість студен- тів, n	I Нульовий		II Низький		III Середній		IV Достатній		V Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ почат.	91	14	15,4%	29	31,9%	41	45,1%	7	7,7%	0	0%
КГ закін.	91	12	13,2%	30	32,9%	31	34,1%	15	16,5%	3	3,3%
ЕГ почат.	89	16	17,9%	28	31,5%	40	44,9%	5	5,6%	0	0%
ЕГ закін.	89	5	5,6%	13	14,6%	21	23,6%	30	33,7%	20	22,5%

Середній рівень сформованості ПрК ПК серед студентів КГ на початку дослідження продемонстрували 41 респондент (45,1%), на завершальному етапі – 31 респондент (34,1%).

Низький рівень прояву ПрК ПК у студентів КГ змінився на 1%, а нульовий зменшився лише на 2,2%. Серед студентів ЕГ низький рівень сформованості ПрК ПК змінився на 16,9%, а нульовий на 12,3%.

Наочно зміну у студентів рівня сформованості ПрК ПК майбутніх учителів подано на діаграмі (рис. 2.9).

Також на завершальному етапі дослідження з метою перевірки результатів сформованості ПК після проведення спецкурсу в КГ і ЕК було проведено діагностування за розробленою нами шкалою. Порівняльний аналіз отриманих результатів та результатів, що були отримані на констатувальному етапі, подано у таблиці 2.12.

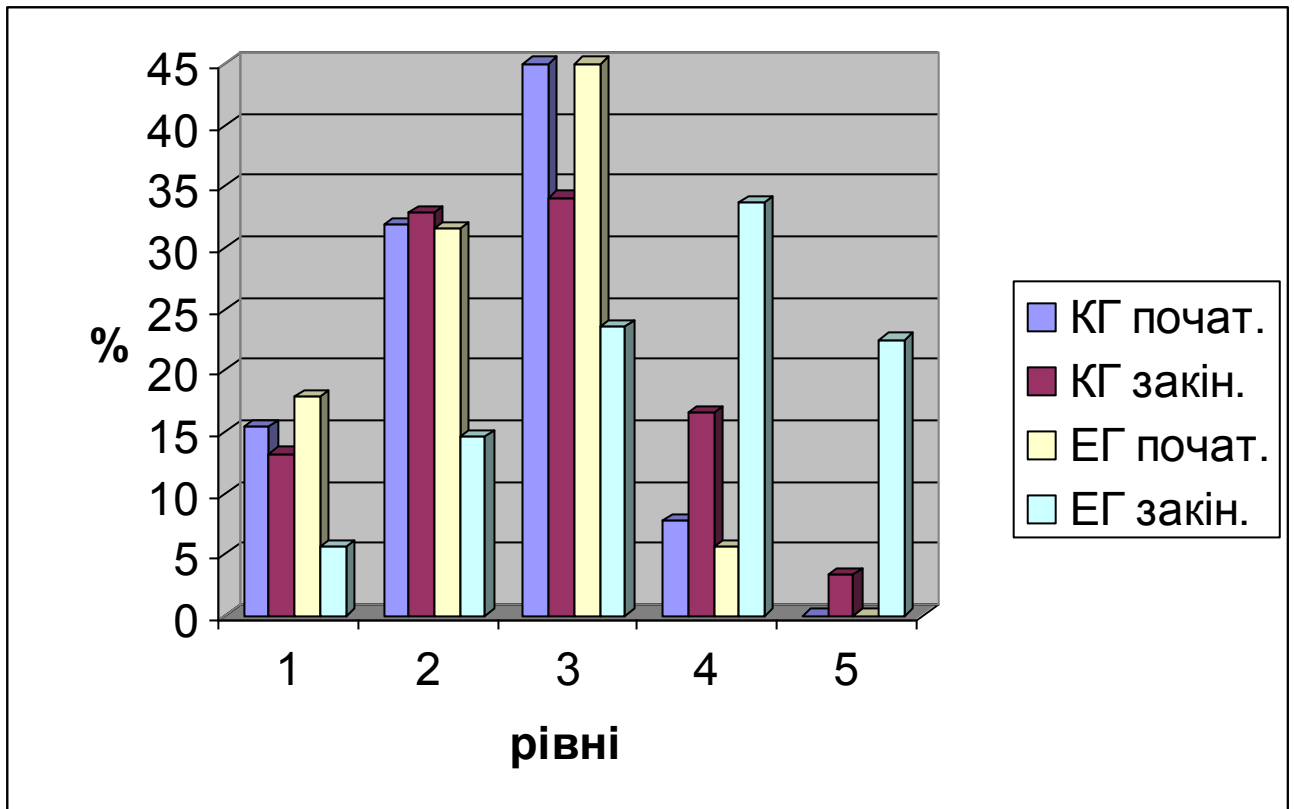


Рис. 2.9. Діаграма відносної зміни рівнів сформованості продуктивного компонента педагогічної креативності

Дані таблиці свідчать про те, що високий рівень ПК серед студентів КГ зріс лише на 1,1%, а серед студентів ЕГ, де впроваджувалася розроблена нами інтерактивна технологія та проводився спецкурс „Основи формування педагогічної креативності”, - на 25,8%.

Несуттєво змінилися й інші рівні сформованості ПК у студентів КГ. Серед студентів ЕГ нульовий рівень прояву ПК зменшився і на етапі завершення експерименту вже складав лише 3,4%. Середній рівень сформованості ПК серед студентів ЕГ зменшився на 2,2%. Достатній рівень сформованості ПК серед студентів КГ дещо зменшився, а саме, на початковому етапі складав 6,6%, а на етапі закінчення склав 5,5%.

Наочно даний аналіз представлено на графіку (рис. 2.10).

**Порівняльний аналіз діагностики
рівнів сформованості педагогічної креативності
у студентів контрольних та експериментальних груп за шкалою**

Рівні Групи	Кіль- кість студен- -тів, n	I Нульовий		II Низький		III Середній		IV Достатній		V Високий	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ почат.	91	45	49,5%	26	28,5%	14	15,4%	6	6,6%	0	0%
КГ закін.	91	18	19,8%	46	50,5%	21	23,1%	5	5,5%	1	1,1%
ЕГ почат.	89	41	46,1%	33	37,0%	11	12,4%	4	4,5%	0	0%
ЕГ закін.	89	3	3,4%	8	9,0%	13	14,6%	42	47,2%	23	25,8%

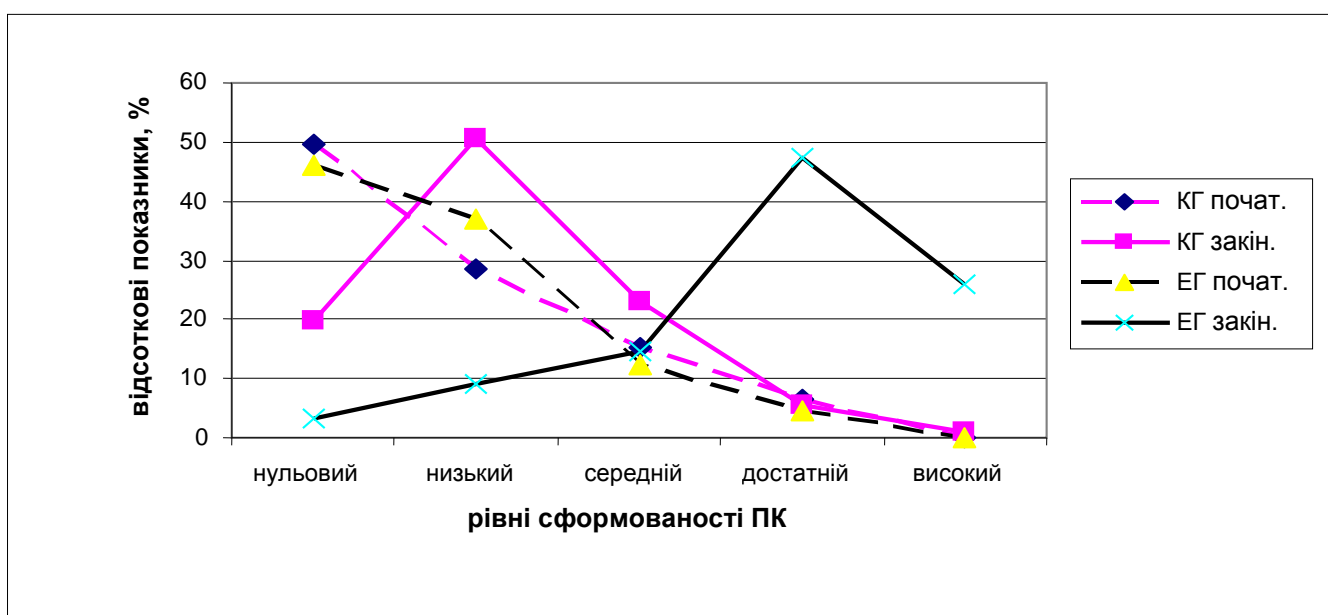


Рис. 2.10. Графік зміни рівнів сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів

Емпіричні частоти за загальною кількістю КГ на початковому і завершальному етапах (загалом нульовий, низький і середній рівень, а також високий і достатній) подано в чотирьохклітинній таблиці для обчислення критерію φ при порівнянні результатів на початковому та завершальному етапах для КГ (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Чотирьохклітинна таблиця для обчислення критерію φ при порівнянні результатів на початковому та завершальному етапах для контрольної групи студентів

Групи (к-сть)	В+Д	Н+Н+С
КГ=91 почат.	6,6% – 6 осіб	93,4% – 85 осіб
КГ=91 закін.	6,6% – 6 осіб	93,4% – 85 осіб

$$\varphi_1(6,6\%) = \varphi_2(6,6\%)$$

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (2.4.)$$

де φ_1 – кут більшого %,

φ_2 – кут меншого %,

n_1 – кількість студентів КГ,

n_2 – кількість студентів ЕГ.

$\varphi^* = 0$, так як $\varphi_1 = \varphi_2$.

Це дає підстави стверджувати, що істотної різниці між отриманими результатами немає, тобто рівень сформованості ПК у студентів КГ, де експеримент не проводився, суттєво не змінився.

Таблиця емпіричних частот за загальною кількістю студентів ЕГ на початковому й завершальному етапах (загалом нульовий, низький і середній рівень, а також високий і достатній) подано в чотирьохклітинній таблиці для обчислення критерію φ при порівнянні результатів на початковому та завершальному етапах для ЕГ (табл. 2.14).

**Чотириохклітинна таблиця для обчислення критерію φ
при порівнянні результатів на початковому та завершальному етапах для
експериментальної групи студентів**

Групи (к-сть)	В+Д	Н+Н+С
ЕГ=89 почат.	4,5% – 4 осіб	95,5% – 85 осіб
ЕГ=89 закін.	73% – 65 осіб	27% – 24 осіб

$$\varphi_1(73\%), \varphi_2(4,5\%),$$

$$\varphi^* = (0,679 - 0,475) \sqrt{\frac{89 \cdot 89}{89 + 89}} = 0,865.$$

$$\varphi_{емп}^* = 0,865; \varphi_{емп} < \varphi_{кр}; \underline{0,06 < 1,64} - \text{вірно, з ймовірністю } P=0,09.$$

Розбіжності немає, отже групи статистично рівнозначні.

З метою з'ясування результатів формувального експерименту в експериментальних групах нами здійснено порівняльний аналіз динаміки змін сформованості ПК за компонентами.

Для цього ми обчислили середнє арифметичне рівнів сформованості ПК майбутніх учителів за формулою:

$$CP = \sum_{k=1}^v x_k \frac{n_k}{N}, \quad (2.5)$$

де: CP – середнє арифметичне рівня ПК,

v – кількість рівнів,

n_k – значення k -го рівня,

x_k – кількість майбутніх учителів на рівні k ,

N – загальна кількість майбутніх учителів, які брали участь у дослідженні.

Середнє арифметичне рівнів сформованості МК ПК майбутніх учителів ЕГ на початковому етапі експерименту:

$$CPRM_{ег\ II} = \frac{28 \cdot 1 + 34 \cdot 2 + 19 \cdot 3 + 8 \cdot 4 + 0 \cdot 5}{89} = 2,078.$$

Середнє арифметичне рівнів сформованості МК ПК майбутніх учителів ЕГ на завершальному етапі експерименту:

$$CPRM_{ег\ III} = \frac{2 \cdot 1 + 8 \cdot 2 + 17 \cdot 3 + 40 \cdot 4 + 22 \cdot 5}{89} = 3,808.$$

Динаміку формування МК ПК було обчислено як різницю між середніми арифметичними рівнів сформованості МК ПК на завершальному та початковому етапах за формулою:

$$\alpha_{МК} = CPRM_{ег\ III} - CPRM_{ег\ II} = 3,808 - 2,078 = 1,73.$$

Аналогічним шляхом нами було обчислено динаміку формування решти компонентів ПК (табл. 2.15.).

Таблиця 2.15

Динаміка зміни рівнів сформованості компонентів ПК

Компоненти Групи	МК	ОК	КК	ДК	РК	ПрК
КГ	0,219	0,098	0,114	0	- 0,066	0,187
ЕГ	1,73	1,464	1,464	2,213	1,45	1,146

Динаміка формування компонентів педагогічної креативності серед студентів ЕГ, де впроваджувалась інтерактивна технологія й студентів КГ на початковому та завершальному етапах представлено на діаграмі (Рис. 2.11).

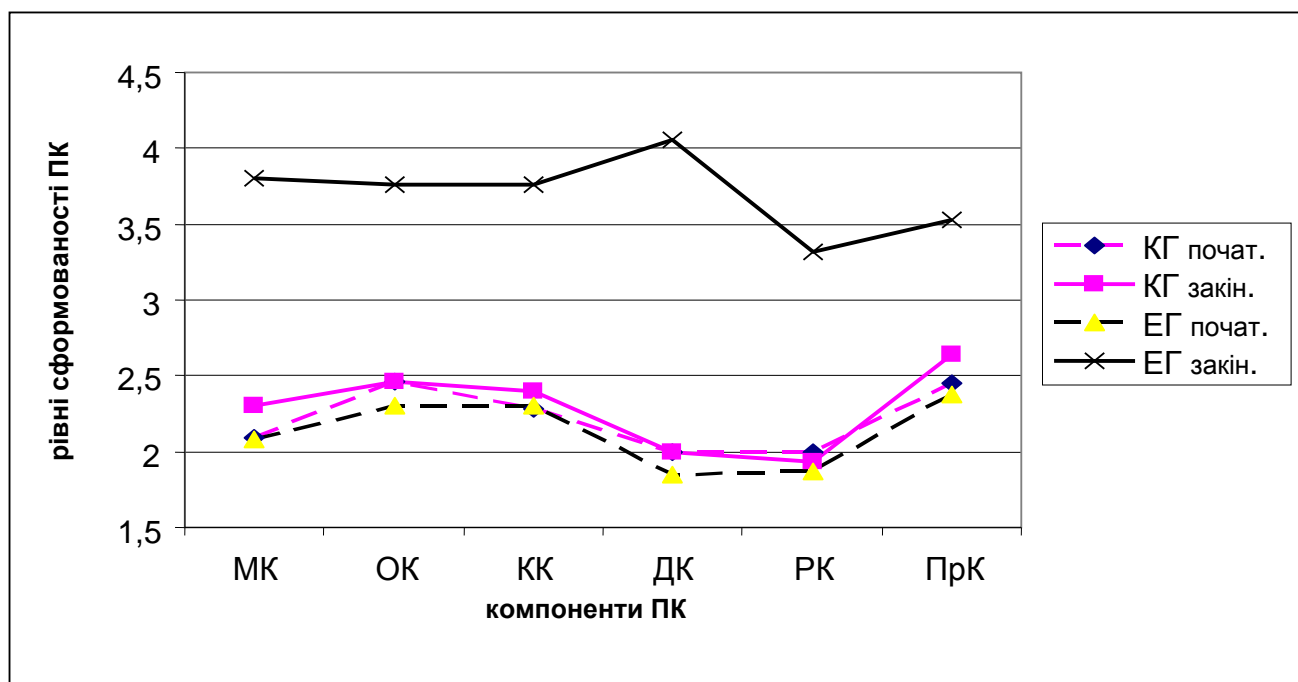


Рис 2. 11. Динаміка змін сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів за компонентами

Отже, результати порівняльного та кореляційного аналізів показали, що у студентів ЕГ, де впроваджувалась інтерактивна технологія формування педагогічної креативності майбутніх учителів шляхом викладання спецкурсу, рівень сформованості ПК майбутніх учителів суттєво зріс, що підтверджує правомірність гіпотези дослідження та ефективність проведеної нами роботи.

Висновки до другого розділу

1. Отримані результати експертного ранжування педагогічних умов формування педагогічної креативності майбутніх учителів й ретельний аналіз досліджень з питань розвитку педагогічної креативності дали підстави стверджувати, що найбільш значущими педагогічними умовами, в аспекті нашого дослідження виявляються такі: створення педагогічно-креативного середовища у вищій школі; усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-професійної вагомості педагогічної креативності через організацію педагогічного спілкування у підсистемі «викладач-студент-учень», підґрунтям якого виступають інноваційні процеси в освітній галузі; сприяння розвитку позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів.

2. Зміст інтерактивної технології формування педагогічної креативності в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки обумовлений складовими компонентами педагогічної креативності та педагогічними умовами, що забезпечують успішність процесу формування ПК майбутніх учителів. Під час реалізації, враховуючи зазначене, така технологія відтворює уявлення нами цього процесу з огляду на технологічний підхід, що характеризується зворотним зв'язком, поточним контролем, корекцією та рекомендаціями.

3. Відповідно до компонентів ПК нами виокремлено у структурі означеної технології наступні етапи її формування: 1) мотиваційно-організаційний; 2) когнітивно-діяльнісний; 3) рефлексивно-продуктивний.

4. Навчальний матеріал Спецкурсу „Основи формування педагогічної креативності”, як процесуальна основа інтерактивної технології формування ПК майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, згідно із дидактичною метою та відповідно принципу структуризації, розподілено на 10 технологічних кроків, що реалізувались у вигляді 10 чотирьохгодинних лекційно-практичних занять. Кожне заняття проводилось на підґрунті комплексного впровадження педагогічних умов формування ПК за виокремленими нами етапами.

5. Порівняльний аналіз одержаних результатів та тих, що були отримані на констатувальному етапі, свідчить про те, що високий рівень ПК у студентів КГ зріс лише на 1,1%, а у студентів ЕГ, де впроваджувався спецкурс, - на 25,8%. Не суттєво змінились й інші рівні ПК серед студентів КГ. У студентів ЕГ нульовий рівень також зменшився і на завершальному етапі вже складав 3,4%. Середній рівень ПК серед студентів ЕГ зменшився на 2,2%.

Емпіричні частоти за загальною кількістю студентів у КГ на констатувальному і завершальному етапах (загалом нульовий, низький і середній рівень, а також високий і достатній) дорівнювали нулю. Це дало підстави стверджувати, що різниці між отриманими результатами немає, тобто рівень сформованості ПК у студентів КГ, де експеримент не проводився, не змінився, на відміну від студентів ЕГ, отже групи статистично рівнозначні.

Результати порівняльного та кореляційного аналізів довели, що у студентів ЕГ, де запроваджено спецкурс, рівень сформованості ПК майбутніх учителів суттєво зріс, що підтверджує ефективність проведеної нами роботи.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз основних теоретичних підходів до проблеми розвитку креативності, що відображено в сучасній психологічно-педагогічній літературі дозволив нам визначити ключові для нашого дослідження поняття. *„креативності”* (здатність особистості сприйняти проблему та, використовуючи найоптимальніші для цього можливості, створити новий, оригінальний продукт соціальної важливості), *„творчості”* (свідома активна діяльність людини, спрямована на відтворення та перетворення певних явищ дійсності) та *„педагогічної креативності”* як динамічної якості учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів.

Педагогічна креативність виявляється у вміннях сприймати та нестандартно вирішувати професійні проблеми, використовуючи найоптимальніші шляхи, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо в нестандартних ситуаціях та втілюється у спроможності створювати оригінальні продукти, що мають особистісну і соціальну значущість; у здатності до створення нового, у нетрадиційному підході в організації навчально-виховного процесу, вмінні творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, умінні розвивати креативність дітей, що втілювалась би у їхній поведінці, ставала нормою життя.

2. Дослідження особливостей педагогічної діяльності вчителя за системним, управлінським і технологічним підходами дозволило нам визначити такі компоненти педагогічної креативності: мотиваційний, когнітивний, рефлексивно-перцептивний, організаційний, діяльнісний та продуктивний. 12 складових компонентів слугують критеріями діагностики рівнів сформованості педагогічної креативності, а 60 елементів складових є показниками діагностики рівнів сформованої педагогічної креативності. Проведеним нами аналізом показників критеріїв встановлено якісні та кількісні характеристики рівнів сформованості ПК майбутніх учителів: нульовий (стадія формування), низький,

середній, достатній та високий. У ході дослідження було доведено, що під час формування ПК виникає пороговий бар'єр, не подолавши який, особистість не може перейти до вищого рівня педагогічної креативності.

Дослідження дало можливість визначити педагогічні умови, які сприяють формуванню педагогічної креативності майбутніх учителів:

- *усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-професійної вагомості ПК через організацію педагогічного спілкування в підсистемі „викладач-студент-учень”, підґрунтям якого виступають інноваційні процеси в освітній галузі (певне педагогічне новоутворення – результат діяльності і спілкування. Продуктивним цей процес стає за умов, коли викладач, студент і учні виступають суб'єктами пошукового, інноваційного навчання, а педагогічна креативність набуває для них соціальної і професійної значущості, коли ПК отримує глибинну мотивацію кожного учасника навчального процесу);*

– *створення педагогічно-креативного середовища у вищій школі (педагогічно-креативне середовище – штучним шляхом створена спеціальна атмосфера професійної підготовки майбутніх учителів на засадах рівності, вільності з метою ініціювання та підтримки активного пошукового процесу, розвитку самостійності особистості, формування педагогічної креативності);*

– *сприяння формуванню позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів (позитивна професійна „Я-концепція” майбутніх учителів – система ціннісно-мотиваційних настанов, відповідно до особистісно-професійних особливостей особистості майбутнього учителя, образів: „Я реальне” та „Я ідеальне”, що дозволяє за допомогою самооцінки узагальнених уявлень про самого себе, та завдяки самоконтролю при порівнянні образів „Я реальний” з „Я-ідеальним” вибирати та дотримуватися відповідних стратегій поведінки, що спрямовані на успіх).*

3. У дисертації проаналізовано сутність понять „модель”, „моделювання”, „технологія”, „педагогічна технологія”, „інтерактивна технологія навчання” та вимог до них. Це дало можливість теоретично

обґрунтувати та створити педагогічну модель процесу формування у вищій школі педагогічної креативності студентів. Крім визначених педагогічних умов, які складають змістову основу нашої технології, побудова моделі дозволила наочно представити і такі напрями як: вивчення нормативних навчальних дисциплін, науково-дослідна робота студентів з досліджуваної проблеми, самостійна позааудиторна робота студентів, діагностика й аналіз формування педагогічної креативності.

4. Зміст інтерактивної технології формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки обумовлений складовими компонентами педагогічної креативності та педагогічними умовами, що забезпечують успішність досліджуваного процесу. Аналіз досліджень з цього приводу дає підстави стверджувати, що технологія відтворює науково-педагогічні уявлення про цей процес з огляду на технологічний підхід, який характеризується зворотним зв'язком, поточним контролем, корекцією та адекватними рекомендаціями.

Розроблена нами технологія дала можливість реалізувати її у процесі викладання спецкурсу „Основи формування педагогічної креативності”. Навчальний матеріал згідно із дидактичною метою та відповідно до принципу структуризації, розподілено на 10 технологічних кроків, що здійснювались у вигляді 10 чотирьохгодинних лекційно-практичних занять. Такий розподіл дозволив проводити заняття на засадах комплексного впровадження педагогічних умов формування ПК за конкретизованими нами етапами.

Результати порівняльного та кореляційного аналізів показали, що у студентів експериментальних груп, рівень сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів суттєво зріс, що підтверджує правомірність гіпотези дослідження та ефективність проведеної роботи

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в дослідженні технології формування педагогічної креативності для керівників освітніх закладів, розвитку педагогічної креативності фахівців освітянської галузі у системі безперервної професійної підготовки й самовдосконалення.

ДОДАТКИ

Перелік додатків

А. – Анкети, що були використані у дослідженні

А.1. Визначення рівнів сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів

А.2. Анкета для виявлення ставлення студентів до необхідності формування педагогічної креативності

А.3. Анкета визначення емоційного стану студента-практиканта або молодого вчителя

Б. – Тести для визначення компонентів педагогічної креативності

Б.1. Опитувач „Допитливість” щодо ознак мотиваційного компонента педагогічної креативності (*1.1 Прагнення до нового*) за тестом „креативність” Н. Вишнякової.

Б.2. Тест „На скільки Ви толерантні?” до ознаки мотиваційного компоненту педагогічної креативності (*1.2 Гуманістичні настановлення*) за тестом Ю. Тодорцевої.

Б.3. Діагностика реальної структури ціннісних орієнтації особи до ознак організаторського компонента (*2.1. Соціальна спрямованість*) за тестом З. Бубнова.

Б.4. Оцінка організаційної діяльності учителів з розвитку креативності учнів до ознак організаційного компоненту педагогічної креативності (*2.2. Стимулювання та створення креативного середовища*) за упорядкованою номінальною шкалою Лайкерта, адаптованою з урахуванням методики “креативність” Н. Вишнякової.

Б.5. Тест „Усвідомлене сприйняття при запам’ятовуванні” (*3.1 Загальні професійно-педагогічні знання*) до ознаки когнітивного компонента педагогічної креативності за методикою Л. Столяренка.

Б.6. Опитувач „Інтуїція” (*3.2. Знання теорії педагогічної креативності*) до ознак когнітивного компонента педагогічної креативності за тестом „креативність” Н.Ф. Вишнякової.

Б.7. Опитувач „Оригінальність” (4.1 *Дивергентне та системне мислення*) до ознак діяльнісного компонента педагогічної креативності за тестом „креативність” Н. Вишнякової.

Б.8. Тест оцінки комунікативних умінь (4.2 *Комунікативність*) до ознаки діяльнісного компонента педагогічної креативності.

Б.9. Тест „Розподіл та переключення уваги” (5.1 *Перцептивність та усвідомлення проблеми*) до ознаки рефлексивно-перцептивного компонента педагогічної креативності за методикою Л. Столяренка..

Б.10. Опитувач “Чи рішучі Ви?” (5.2 *Сприйняття невизначеності*) до ознаки рефлексивно-перцептивного компонента педагогічної креативності за методикою О. Джерелюк.

Б.11. Шкала самооцінки результатів діяльності (6.1 *Демонстрація зразків результатів ПК*) до ознаки продуктивного компонента педагогічної креативності за методикою М. Гафітуліна.

Б.12. Тест “Самооцінка творчого потенціалу особистості” (6.2 *Креативний ступінь вирішення навчально-виховних завдань*) до ознаки продуктивного компонента педагогічної креативності.

В. – Математичні формули та розрахунки

В.1. Обчислення просентилію ранжирування педагогічних умов формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

В.2. Обчислення динаміки змін середнього арифметичного рівнів сформованості педагогічної креативності у майбутніх учителів серед студентів контрольних та експериментальних груп.

Ж. – Вправи та ігри

З. – Кваліметричний розподіл рівнів сформованості педагогічної креативності за тестами у відповідності до шкали

К. – Якісна характеристика рівнів сформованості педагогічної креативності, що конкретизована за показниками критеріїв

Л. – Структура Я-концепції за Р. Берносом

М. – Акти реалізації

Додаток А

Анкети, що були використані у дослідженні

Додаток А.1.

Анкета визначення рівнів сформованості педагогічної креативності у майбутніх учителів

Шановний колего!

Метою запропонованої Вашій увазі анкети, є визначення рівня сформованості педагогічної креативності вчителя. Вам необхідно відповісти „так” чи „ні” на твердження анкети. Ми сподіваємося на Вашу щирість. Дякуємо за участь в опитуванні.

1) Я відчуваю потребу у здобутті нових знань, пошуках нових технологій, методів і прийомів, педагогічному дослідженні.

2) Я відчуваю потребу в особистісному рості, розвитку своїх можливостей та реалізації власного потенціалу.

3) Я вважаю, що самореалізація неможлива без педагогічної креативності.

4) Я намагаюсь удосконалювати свої знання, уміння, навички з педагогічної креативності.

5) Я відчуваю відкритість до педагогічних досягнень у інноваційних підходах організації навчально-виховного процесу.

6) Я прагну налагоджувати доброзичливі стосунки з учнями, батьками та колегами.

7) Я намагаюсь добре відчувати емоційний стан іншої людини, співпереживати своїм учням, їхнім батькам, колегам.

8) Я намагаюсь толерантно ставитися до учнів, їхніх батьків незалежно від рівня культури, звичок і т. ін.

9) Я визнаю та пропагую серед учнів загальнолюдські, національні цінності й намагаюсь бути зразком етичної поведінки.

10) Я ставлюся до кожного учня, як до суб'єкта рівноправної взаємодії, визнаю його право на самовизначення та самовираження, ніколи не використовую їх для досягнення своїх власних потреб, мої дії спрямовані лише на їхнє благо.

11) Я використовую різноманітний соціально-значущий матеріал для створення учнями нових креативних продуктів.

12) Я звертаю увагу учнів на міжпредметні та соціальні зв'язки у фактах і явищах, що вивчаються на уроках.

13) Я намагаюсь прищепити учням відповідальність за можливі соціальні наслідки їхніх рішень і дій.

14) Я заохочую прояв інтересів і пошук учнями знань у різноманітних галузях.

15) Я можу виокремити із сукупності факторів ті, що впливають на формування креативності учнів.

16) Я стимулюю уникнення групового тиску на особистість учня, заздрощі, конкуренцію, підтримуючи право кожної особистості на власну думку.

17) Я підтримую та заохочую прояви гумору учнів.

18) Я організую та застосовую конструктивну критику (критика стратегій вирішення проблеми, а не учня).

19) Я активно стимулюю та підтримую творчу атмосферу у класі, що дозволяє говорити, думати, працювати без стресів, занепокоєння й страху покарань.

20) Я намагаюся створити рівноправну взаємодію „учень-учитель”, „учень-учень”.

21) Я знаю психологічні характеристики особистості та порядок перебігу психічних процесів.

22) Я усвідомлюю власну педагогічну позицію.

23) У мене значний об'єм знань щодо застосування педагогічних прийомів, методів, технік.

24) У мене добра пам'ять, глибокі знання, я здатний згадати потрібну інформацію та загальну систему знань стосовно неї.

25) Я обізнаний з інноваційними технологіями, володію вміннями і навичками їх застосування.

26) У мене добрі знання з теорії та історії вивчення креативності.

27) Я добре володію вміннями та навичками формування креативності учнів.

28) У мене ґрунтовні знання щодо діагностик визначення рівнів сформованості креативності в учнів.

29) Я володію системою знань про структуру педагогічної креативності.

30) Під час вирішення педагогічних проблем я завжди покладаюся на своє внутрішнє відчуття.

31) Я можу запропонувати значну кількість ідей за незначний проміжок часу і швидко переорієнтуюся з однієї ідеї на іншу, вмію переносити властивості та форми з одних предметів та явищ на інші.

32) Під час вирішення проблеми я можу користуватися різноманітними методами з різних галузей знань, умінь та навичок.

33) Я можу продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, далекі асоціації, незвичайні відповіді, відтворювати в оригінальній модифікації наявні об'єкти та явища, утворювати образи віртуальних об'єктів і явищ.

34) Я можу аналізувати факти, явища, узагальнювати знання та зіставляти факти, формулювати оцінні судження, умію обирати оптимальний варіант рішення.

35) Я схильний піддавати сумніву факти та явища, вирішуючи проблеми.

36) Я легко знаходжу контакт з учнями, батьками, колегами та керівництвом, на належному рівні володію мовленням, вільно маніпулюю об'єктами та ідеями.

37) Я добре знаю і вмію використовувати на практиці та розпізнавати жести, пози, міміку і манеру поведінки людини.

38) Я вмію використовувати різні прийоми міжособистісних взаємин, техніку акторської майстерності.

39) Я використовую педагогічні (рольові та ділові) ігри, різноманітні вправи та завдання на розвиток креативності, здійснюю діагностику її розвитку у своїх учнів, запроваджую педагогічні експерименти.

40) Я вмію швидко та доцільно долати бар'єри і стереотипи у вирішенні педагогічних проблем, конфліктів.

41) Я намагаюсь уникнути групового тиску на себе, здатний усвідомлювати та відстоювати свої переконання.

42) Я здатний відзначати суттєві, характерні, малопомітні властивості об'єктів та явищ.

43) Я здатний зосередитися на вирішенні певної проблеми.

44) Я не відчуваю задоволення, поки не вирішу поставлену проблему.

45) Я сприймаю, вивчаю, розумію й оцінюю своїх учнів та власну поведінку.

46) Я сприяю діяльності учнів щодо визначення й усвідомлення ними домінуючих стимулів.

47) Я готовий іти на уявний ризик, порушуючи свої власні переконання та настанови задля знаходження досконалого рішення проблеми.

48) Я можу співвідносити необхідність формування креативності учнів відповідно до цілей освітньої діяльності.

49) Я здатний на деякий час усунутися від проблеми з метою подальшого більш продуктивного мислення.

50) Мені подобається бути вчителем із сформованою педагогічною креативністю, я відчуваю впевненість у собі, здатність вирішувати будь-які педагогічні проблеми.

51) Я виступаю зразком креативної поведінки для своїх учнів.

52) Я ефективно демонструю учням науково-практичний креативний досвід людства в як зразок.

53) Я намагаюсь уникати швидкого пропонування учням шляхів вирішення певної проблеми.

54) Я стимулюю прояв аналізу учнями власних та інших досліджень, розробок, нових ідей.

55) Я захожую прояв учнями сумніву в заздалегідь істинних ситуаціях, стимулюю знаходження непридатності або марності встановленого правила.

56) Я схвалюю незвичайні, оригінальні ідеї, винаходи учнів й уникаю негативної реакції незалежно від досконалості нової ідеї, пропозиції.

58) Я намагаюся трактувати помилки учнів як непродуктивну стратегію вирішення проблеми, або як індивідуальний конструктивний пошук.

59) Я вмію в новий спосіб формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати й оптимально переосмислювати їх з позицій формування креативності учнів.

60) Я можу адекватно оцінювати рівень сформованості креативності учнів, акцентуючи на позитивних змінах.

Додаток А.2

Анкета для вияву ставлення студентів до необхідності формування педагогічної креативності

1. У чому Ви вбачаєте значущість педагогічної креативності в педагогічній діяльності?
2. Чи хотіли б Ви оволодіти навичками педагогічної креативності у вищому навчальному закладі?
 - а) так;
 - б) ні, я зможу це зробити у процесі діяльності;
 - в) ні.
3. Оцініть значущість педагогічної креативності в майбутній діяльності відповідно до критеріїв:
 - а) „дуже значуща”;
 - б) „значуща”;
 - в) „інколи значуща”;
 - г) „незначуща”.
4. Згадайте когось з фахівців-педагогів, з якими Вам доводилося зустрічатись. Оцініть наявність у нього професійної мобільності, у відповідно до таких критеріїв:
 - а) висока;
 - б) середня;
 - в) низька;
 - г) відсутня.
5. Чи вважаєте Ви доцільним формування в педагогічному ВНЗ основ педагогічної креативності?
 - а) так;
 - б) не можу відповісти;
 - в) ні.
6. Якщо так, то в чому Ви вбачаєте цю доцільність, якщо ні – чому?
7. Чи вважаєте Ви, що Ваша професійна кар’єра зумовить Вашу педагогічну креативність?
 - а) так;
 - б) так, за несприятливих обставин;
 - в) не можу відповісти;
 - г) ні.
8. Який вид діяльності, на Вашу думку, сприяє формуванню педагогічної креативності:
 - а) виховна;
 - б) навчальна;
 - в) наукова;
 - г) виробнича;
 - д) не можу відповісти.
9. Чи вважаєте Ви можливим формування у студентів основ педагогічної креативності:
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) не впевнений (а);
 - г) не можу відповісти.

Додаток А.3
Анкета визначення емоційного стану
студента-практиканта або молодого вчителя

Оцінювана якість	Ознака прояву	Оцінка
Справедливість	1. Схвалення та критика обґрунтовані, не робить поспішних висновків 2. Не виявляє особливої прихильності до кого-небудь, "любимчиків" не має 3. Підсумкові та поточні оцінки виставляє справедливо 4. Виявляє повагу до думок і пропозицій учнів 5. Виявляє готовність допомогти всім учням, коли є необхідність 6. Не критикує окремих учнів більше, ніж треба	
Бадьорість, життєрадісність, дружелюбність	1. Привітний, задоволений вираз обличчя й голосу 2. Не виявлю погіршення настрою чи нетерпіння. 3. Марно не сердиться, не буває роздратованим, не чіпляється, не "гризе" 4. Має почуття гумору, використовує на уроці смішні пояснення та фрази, може пожартувати 5. Зводить до мінімуму конфліктні ситуації у класі, може перевести неприємність на жарт 6. Дружелюбність до всіх учнів виявляється в голосі та манерах 7. Чутливий до індивідуальних труднощів учнів, ніколи не уникає відповідей на запитання та надає необхідну допомогу тим, кому вона потрібна. Із співчуттям ставиться до невдач, що викликані справжніми труднощами, чи певною поважною причиною 8. Усі критичні зауваження є конструктивними і спрямованими на викорінювання недоліків 9. Виявляє інтерес до зауважень учнів, навіть якщо вони не стосуються справи 10. Заохочує успіхи всіх учнів, при кожній нагоді схвалює старання учня 11. Не виявляє почуття переваги або відчуженості, байдужості, не удає, що "знає все"	

Тактовність у різних педагогічних ситуаціях	<ol style="list-style-type: none"> 1. Врівноважений, відчуває себе вільно 2. Враховує почуття учнів у присутності класу 3. Авторитет не підлягає сумніву 4. Винахідливий, уміє зберігати ясність свідомості та мислення в будь-яких ситуаціях 5. Уміє працювати правильно в різних емоційних станах (гнів, горе, радість, пригніченість) 6. Уміє управляти своїми почуттями в різних станах 7. Повністю контролює свої вчинки, не робить частих доган учням з приводу їхньої поведінки 8. Ретельно планує роботу, але уміє перебудуватись у змінній ситуації 9. Завжди тактовний і витриманий 	
Емпатія	<ol style="list-style-type: none"> 1. Викликає в учнях бажання відповідати 2. Уміє викликати інтерес до свого предмета, враховуючи почуття учнів 3. Враховує вікові особливості учнів, здатний зрозуміти їх труднощі 4. Ніколи не нехтує очевидний інтерес учнів 5. Виявляє інтерес до старанності учнів, співпереживає разом з ними 6. Уважно вислуховує учнів, не перериває їхні відповіді, тактовно вказує на помилки 7. Будує свої стосунки з учнями, розуміючи їхній внутрішній стан 	
Товари-ськість	<ol style="list-style-type: none"> 1. Демонструє особистий ентузіазм, захопленість 2. Легко вступає в контакт з класом та окремими учнями 3. Охоче вступає в контакт з колегами, батьками учнів 4. Виявляє чуйність та увагу у ставленні до учнів, з інтересом сприймає їхні проблеми 5. Має почуття міри щодо застосування будь-якого прийому педагогічного впливу 6. Уміє бачити клас у цілому та окремих учнів, регулювати їхню поведінку 	
Експресив-ність	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уміє впливати на учнів емоційним, грамотним мовленням 2. Висловлює свої думки точно, образно, логічно. 3. Уміє говорити експромтом 4. Керує своєю мімікою, жестами, уміє оцінити їх вплив на людей, що оточують 5. Може перевтілюватися, "відчувати партнера" 6. Уміє бачити світ і предмет, що вивчається, очима своїх учнів 7. Уміє діяти в непередбачених обставинах 8. Здатний захопити своїми ідеями учнів 	

Додаток Б

Тести для визначення компонентів педагогічної креативності

Додаток Б.1

Питальник „Допитливість”

до ознак мотиваційного компоненту педагогічної креативності
(*Прагнення до нового*) за тестом „креативність” Н. Вишнякової.

1. Чи бувають у Вас неприємності через власну допитливість?
2. Пізнання нового перестає бути цікавим для Вас, якщо воно пов'язане з ризиком?
3. Чи помічають, які Вас оточують, що Ви всім цікавитесь?
4. Чи знайшли Ви в зрілому віці відповіді на філософські дитячі запитання?
5. Чи мучить Вас почуття невдоволеності, коли Ви тривалий час не пізнаєте нового?
6. Чи здатні Ви піти на ризик заради пізнання нового?
7. Чи маєте Ви іноді бажання розібрати якусь річ, заради того, щоб дізнатися, як вона працює?
8. Вас зовсім не цікавить, як живуть Ваші сусіди?
9. Якщо Ви побачите, або прочитаєте нове незрозуміле Вам слово, чи дізнаєтесь про його значення з довідника?
10. Чи виявляєте Ви інтерес до соціальних та наукових новин суспільства?

Обробка та інтерпретація результатів: За кожну відповідь, що співпадає з ключем, нараховується один бал. Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання:

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
відповіді	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+

„так” – „+”, „ні” – „-”

0-2 бали – низький рівень допитливості,

3-5 балів – середній рівень допитливості,

6-8 балів – достатній рівень допитливості,

9-10 балів – високий рівень допитливості.

Додаток Б.2

Тест „На скільки Ви толерантні?”

до ознак мотиваційного компонента педагогічної креативності (*Гуманістичні настанови*) за тестом *Ю. Тодорцевої*.

1. Ви вважаєте, що у Вас виникла цікава ідея, але її не підтримали. Це вас засмутить? –

а) так;	б) ні.
---------	--------

2. Друзі пропонують розпочати гру. Чому Ви віддасте перевагу –

а) щоб у ній брали участь ті, які грають добре;	б) щоб грали й ті, хто не знає правил?
---	--

3. Чи зможете Ви спокійно сприйняти погану для Вас новину? –

а) так;	б) ні.
---------	--------

4. Чи дратує Вас те, що нетверезі люди з'являються у громадському місці? –

а) якщо вони поведуться в допустимих межах, – це мене взагалі не цікавить;	б) мені завжди були неприємними люди, які не вміють себе контролювати.
--	--

5. Чи легко Ви знайдете контакт з людьми іншої професії, матеріального стану, з іншими звичками? –

а) це мені важко було б зробити;	б) я не звертаю на це увагу.
----------------------------------	------------------------------

6. Над Вами пожартували. Як Ви на це відреагуєте? –

а) мені не подобаються ні жарти, ні жартівники;	б) хоча цей жарт може бути неприємним, відповім тим самим.
---	--

7. Чи згодні Ви з тим, що багато людей „знаходяться не на своєму місці” і “роблять не свою справу”? –

а) так;	б) ні.
---------	--------

8. Буває так, що Ви знаходитися в компанії з другом (подругою), який стає об'єктом загальної уваги, відвертаючи її від Вас. Як Ви на це відреагуєте? –

а) мені неприємно, що мене позбавляють уваги;	б) я лише радію за нього (неї).
---	---------------------------------

9. У гостях Ви зустрічаєте людину похилого віку, яка критикує сучасне покоління і розхвалює старі часи. Ваша реакція:

а) підете раніше під якимось приводом;	б) почнете сперечатися?
--	-------------------------

По два бали дається за відповіді: 1б, 2б, 3б, 4а, 5б, 6б, 7б, 8б, 9а.

Від 0 до 2 балів. (низький рівень)

Ви безкомпромісні й уперті. Де б Ви не перебували, створюєте таке враження, що Ви намагаєтесь усім нав'язати свою думку. Ви можете виявити агресію, навіть підвищити голос, аби досягти своєї мети. З Вашим характером важко підтримувати стосунки з тими, хто дотримується іншої точки зору, хто не погоджується з тим, що Ви робите.

Від 4 до 8 балів (середній рівень)

Ви спроможні відстоювати власне переконання і вести діалог, змінювати свою думку, якщо це необхідно. Хоча іноді можете бути і занадто різким, нечемним до свого співрозмовника. В такі моменти Ви, справді, можете виграти суперечки з людиною більш слабкого характеру. Але чи варто отримувати перемоги таким чином, коли це можна зробити, не принижуючи чиеїсь гідності.

Від 10 до 14 балів (достатній рівень)

Твердість Ваших переконань поєднується з Вашою толерантністю. Ви можете прийняти будь-яку ідею, з порозумінням поставитися до досить неочікуваного вчинку, навіть якщо Ви його не схвалюєте. Ви досить критично ставитеся до своєї думки і здатні з повагою і тактом відмовитися від поглядів, які, як виявляється, були помилковими.

Від 16 до 18 балів (високий рівень)

Ви намагаєтесь відстоювати свою позицію так, щоб не образити тих, хто оточує, але захопившись, можете відійти від цього правила. Чужі ідеї Ви ретельно аналізуєте, намагаючись знайти якісь недоліки. Ваш характер більш рівний, з Вами за бажанням можна знайти непоганий компроміс.

Додаток Б.3

Діагностика реальної структури ціннісних орієнтації особистості до ознаки організаційного компонента (Соціальна спрямованість) за тестом З. Бубнова.

Призначення. Методика спрямована на вивчення реалізації ціннісних орієнтації особистості в реальних умовах життєдіяльності.

Інструкція. Питальник орієнтований на дослідження Вашої особистості і Ваших відносин. Відповідайте за можливості швидко, довго не роздумуючи над кожним запитанням. Пам'ятайте, що поганих або хороших відповідей немає, є лише Ваша власна думка. Відповідати потрібно „так” чи „ні”. У бланку відповідей це відповідно „+” або „-”, які потрібно проставити поряд із номером запитання.

Бланк відповідей

Номера запитань										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	42	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
∑										
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI

Питальник:

1. Чи любите Ви лежати на дивані і нічого не робити?
2. Чи любите Ви самі заробляти гроші і одержувати від цього задоволення?
3. Чи часто Вас відвідує бажання сходити в театр або на виставку?
4. Чи часто Ви допомагаєте близьким у господарстві?
5. Чи вважаєте Ви, що любов – найважливіше почуття в житті?
6. Чи любите Ви читати книги про щось нове, ще невідоме Вам?
7. Чи хочете Ви стати босом (начальником якої-небудь компанії)?
8. Чи хочете Ви, щоб Вас поважали друзі за Ваші особисті якості?
9. Чи хочете Ви самі брати участь у будь-яких громадських заходах (мітингах, страйках) на користь близького Вам прошарку населення?
10. Чи вважаєте Ви, що без спілкування з друзями Ваше життя буде тьмяним і безрадісним?
11. Чи вважаєте Ви, що було б здоров'я, а все інше додасться?
12. Чи часто Вам хочеться розслабитися (послухати легку музику, наприклад)?

13. Ви обрали свою професію завдяки тому, що вона може Вам приносити значний матеріальний достаток?
14. Чи вважаєте Ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати і т. ін.?
15. Якщо хтось з Ваших знайомих захворів, чи знайдете Ви час, щоб його відвідати?
16. Ваш шлюб укладений (буде укладений) завдяки коханню?
17. Чи любите Ви читати науково-популярні книги?
18. Чи хотіли Ви у школі стати організатором?
19. Якщо Ви вчинили непристойний вчинок відносно друзів або співробітників, чи Ви переживатимете з цього приводу?
20. Чи вважаєте Ви, що шляхом громадських заходів (мітингів, зборів) можна щось змінити у громадському житті?
21. Чи можете Ви спокійно жити без частого спілкування зі своїми знайомими?
22. Чи вважаєте Ви, що необхідно в будь-який спосіб підтримувати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс тощо)?
23. Головне для Вас – настрої в конкретний момент, а що буде потім – не так важливо?
24. Чи вважаєте Ви, що головне – це придбати будинок (квартиру), машину та інші матеріальні цінності?
25. Чи любите Ви гуляти в лісі, парку?
26. Як Ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню?
27. Любов – це почуття, яке народжується і вмирає?
28. Хотіли б Ви стати вченим або науковим співробітником?
29. Влада – це почесно і значуще, або від неї більше клопоту і всяких неприємностей?
30. Хотіли б Ви, щоб у Вас було більше друзів?
31. Чи спадало Вам на думку переорганізувати якусь громадську організацію (клуб, консультаційний центр, інститут)?
32. Чи багато вільного часу Ви хотіли б приділяти спілкуванню?
33. Чи часто Ви замислюєтеся про своє здоров'я?
34. Чи вважаєте Ви, що дуже важливо вміти приносити собі задоволення?
35. Якщо все почати спочатку, обрали б Ви зараз більш високооплачувану роботу, ніж у теперішній час?
36. Хотіли б Ви зайнятися фотографією?
37. Чи вважаєте Ви, що потрібно обов'язково допомогти людині, що впала?
38. Почуття любові для Вас – це першооснова життя чи ні?
39. Чи часто Ви ставите собі запитання: „А чому саме так?”
40. Хотіли б Ви „робити” політику?
41. Чи часто Ваш внутрішній голос ставить Вам запитання: „А чи поважає мене оточення?”

42. Чи є для Вас суспільні явища предметом обговорення вдома чи на роботі?
43. Якщо Ви три дні проживете на безлюдному острові, чи помрете Ви від того, що Ви самі?
44. Чи катаєтеся Ви на лижах, щоб зміцнити своє здоров'я?
45. Чи часто Ви довго мрієте, лежачи із закритими очима?
46. Головне в житті – це робити гроші і створювати власний бізнес?
47. Чи часто Ви купуєте художні вироби, або хотіли б їх придбати?
48. Якщо будь-хто з близьких досить довго хворіє, чи будете Ви покірливо виконувати його обов'язки в господарюванні?
49. Чи любите Ви маленьких дітей?
50. Хотіли б Ви створити свою „теорію” (відносності, таблицю тощо)?
51. Чи хочете Ви бути схожим на відому людину (актора, політика)?
52. Чи важливо для Вас, щоб Вас поважали колеги за Ваші професійні знання?
53. Хотіли б Ви щось самі зробити в політиці?
54. Ви - людина рішуча?
55. Чи ходите Ви в сауну, басейн, баню, чи займаєтеся аеробікою для підтримки належного фізичного стану?
56. Нормальний відпочинок – це надзвичайно важливо?
57. У житті надзвичайно важливо накопичити матеріальні засоби і передати їх дітям?
58. Чи хотілося Вам коли-небудь самому намалювати картину або створити музику?
59. Коли маленька дитина плаче – це „крик про допомогу”?
60. Для Вас важливіше любити самому, ніж бути коханим?
61. „У всьому бажано дійти до самої суті” – це про Вас?
62. Ви хотіли б, щоб Ваші діти стали відомими людьми?
63. Хотіли б Ви, щоб колеги зверталися до Вас по допомогу в особистому житті, як до людини?
64. У суспільному житті хай залишається все як є?
65. Спілкування – це лише марна витрата часу?
66. Здоров'я – це не найголовніше в житті, чи не так?

Обробка й інтерпретація результатів

Ступінь вияву кожної з поліструктурних ціннісних орієнтацій особистості визначається за допомогою ключа, наведеного у бланку відповідей. Відповідно до цього підраховується кількість позитивних відповідей у всіх одинадцяти стовпчиках, результат записується в графі „ Σ ”. За наслідками обробки індивідуальних даних будується графічний профіль, що відбиває вияв кожної цінності. Для цього по вертикалі фіксується кількісний вияв цінностей (за 6-бальною системою), а по горизонталі – види цінностей.

Перерахуємо ці цінності в узагальненому вигляді:

- 1) Приємне проведення часу, відпочинок.

- 2) Високий матеріальний добробут.
- 3) Пошук і насолода прекрасним.
- 4) Допомога і милосердя до інших людей.
- 5) Любов.
- 6) Пізнання нового у світі, природі, людині.
- 7) Високий соціальний статус і управління людьми.
- 8) Визнання і пошана людей та вплив на тих, хто оточує.
- 9) Соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві.
- 10) Спілкування.
- 11) Здоров'я.

Умовно ми виокремили чотири рівні:

1. Низький рівень.

Реактивний. У індивідів, які знаходяться на цьому рівні, відсутні будь-які ціннісні орієнтації, вони діють, лише виходячи з фізіологічних потреб. Такі індивіди за зрозумілих причин надзвичайно рідкісні в сучасних організаціях.

Стадний. Індивіди, які знаходяться на цьому рівні розвитку ціннісної сфери, характеризуються високою залежністю від оточення. Вони неухильно крокують за масою, остерігаються відходити від правил, беззаперечно виконують вказівки осіб, які мають владу.

2. Середній рівень.

Егоцентричний. Ці персони пропагують яскраво виражений індивідуалізм. Вони агресивні й егоїстичні, поступаються лише жорсткому тиску влади.

Ригідний. Індивіди цього ціннісного рівня важко сприймають невизначеність, вони відштовхують людей з іншими системами цінностей, намагаються в усьому нав'язати свій погляд.

3. Достатній.

Маніпулятивний. Цих людей характеризує прагнення досягти власних цілей шляхом маніпулювання іншими. Вони прагматичні й активно прагнуть до високого стану і визнання.

Екзистенціальний. Ці люди почуваються досить комфортно в умовах невизначеності, наприклад, серед людей з різними ціннісними поглядами. Вони супротивники і критики політики обмежень, негнучкої поведінки, статусних символів та вільності влади.

4. Високий.

Соціоцентричний. Для людей, які знаходяться на соціоцентричному рівні, властива орієнтація на створення гармонійних стосунків з оточенням. Вони відштовхують пріоритет мети над засобом і болюче реагують на будь-які спроби маніпуляції і тиску.

Додаток Б.4

Оцінка організаційної діяльності учителів з розвитку креативності учнів до ознак організаційного компоненту (Стимулювання та створення креативного середовища)

За упорядкованою номінальною шкалою, запропонованої Лайкертом (1966) та адаптована нами з урахуванням методики “креативність” Н.Ф.Вишнякової.

Всі пункти шкали оцінені в балах від 1 до 5 та виражають позитивне або негативне ставлення до розвитку креативності учнів. Загальна оцінка складається з балів за рядками. Варіанти відповідей на висловлювання можуть бути “так”, “скоріше так, ніж ні”, “не можу відповісти”, “скоріше ні, ніж так”, “ні”.

1. Створювали Ви щось нове у сфері своєї професійної діяльності?
2. Якщо Ви позбавитеся можливості працювати вчителем, то чи втратить сенс Ваше життя?
3. Чи стомлюють Вас несподіванки у професійній діяльності, які потребують нестандартних розв’язань ситуацій, що склалися?
4. Чи вважаєте Ви, що під час навчальної діяльності учнів відбувається розвиток креативності?
5. Чи відвідували б Ви заради нових професійних знань спеціальні заняття, навіть, якщо це пов’язане з певними незручностями?
6. Чи вбачаєте Ви в учневі активного учасника навчально-виховного процесу?
7. Чи вважаєте Ви, що тільки знання, отримані Вами під час навчання у вищому навчальному закладі, дають можливість здійснювати професійну діяльність?
8. Чи відчуваєте Ви, що Ваша професія дає можливість Вам поліпшити навколишній світ?
9. Чи вважаєте Ви, що організація науково-дослідницької роботи у процесі навчання учнів має першорядне значення?
10. Чи згодні Ви з тим, що в більшості учнів не може бути власних інтересів і цілей у навчанні?
11. Чи обов’язково креативність повинна супроводжувати Вашу професійну діяльність?
12. На підготовку до “нестандартних” уроків у Вас постійно не вистачає часу?
13. Чи враховували Ви, обираючи професію, особисті креативні можливості?
14. Чи втрачає вчитель, який займається науково-дослідницькою роботою, можливість спілкування з учнями?
15. Чи цікавлять Вас нові ідеї у професійній сфері Ваших колег?

Загальна сумарна оцінка результатів складається за ключем:

	№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Відповіді	Так	5	5	1	5	5	5	1	5	5	1	5	1	5	1	5
	Скоріше так, ніж ні	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2	4	2	4	2	4
	Не можу відповісти	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Скоріше ні, ніж так	2	2	4	2	2	2	4	2	2	4	2	4	2	4	2
	Ні	1	1	5	1	1	1	5	1	1	5	1	5	1	5	1

Рівні мотивації ставлення вчителів у питаннях щодо розвитку креативності учнів

Рівні мотивації	I Низький	II Середній	III Достатній	IV Високий
	Негативний	Індиферентний	Позитивний	Позитивно-активний
Сума балів	15 – 29	30 – 44	45 – 59	60 – 75

Додаток Б.5

Тест „Усвідомлене сприйняття при запам'ятовуванні” до ознак когнітивного компонента педагогічної креативності (Загальні професійно-педагогічні знання) за методикою Л.Д.Столяренка

- *Вправа 1*

Матеріал: пари слів для запам'ятовування: лялька – гратися, курка – яйце, ножиці – різати, кінь – сіно, книга – вивчати, метелик – муха, щітка – зуби, парта – учень, сніг – зима, півень – кричати, чорнила – зошит, корова – молоко, потяг – їхати, груша – компот, лампа – вечір.

Учасникам тестування читають слова. Вони повинні намагатися запам'ятати їх парами. Потім викладач читає тільки перше слово кожної пари, а випробувані записують друге. Підраховується кількість слів, що були записані правильно (П) та неправильно, або не записані (Н), та обчислюється показник усвідомленого сприйняття:

$$УС = (П-Н)/15 \cdot 100\%$$

Аналіз результатів за методикою Б.5.1.

- *Вправа 2*

Матеріал: пари слів для запам'ятовування: жук – крісло, перо – вода, окуляри – помилка, дзвіночок – пам'ять, голуб – батько, лійка – трамвай, гребінець – вітер, чоботи – казан, замок – мати, сірник – вівця, терка – море, ковзани – фабрика, риба – пожежа, сокира – компот.

Характер проведення та перевірки такий самий, як і у вправі 1.

Після проведення двох вправ порівнюється кількість слів, що запам'яталися в кожній вправі. Різниця кількості правильних відповідей показує різницю між усвідомленим та неусвідомленим сприйняттям у ході запам'ятовування.

Додаток Б.6

Питальник „Інтуїція”

до ознак когнітивного компонента педагогічної креативності
(Знання теорії педагогічної креативності)
за тестом „креативність” Н.Ф. Вишнякової

1. Чи довіряєте Ви власній інтуїції в ситуаціях ризику?
2. В екстремальній ситуації чи прислухаєтеся до голосу розуму, чи покладаєтеся на інтуїцію?
3. Чи передчуваєте Ви іноді, хто Вам телефонує, ще не піднявши слухавку?
4. Чи важко Вам передбачати наслідки майбутніх подій?
5. Чи снівся Вам коли-небудь сон, який провіщав події, що потім відбувалися?
6. Чи бувало, що Ви згадали про людину, яку дуже давно не бачили, а потім раптом несподівано вона Вам зателефонувала, або написала листа?
7. Чи буває, що Ви через не з'ясовані обставини не довіряєте певним людям?
8. Чи важко Вам здогадатися про характер людини з першого погляду?
9. Дивлячись на знайому людину, чи можете Ви уявити, як складеться її життя?
10. Чи буває, що Ви побоюєтеся йти на зустріч з незнайомою людиною через інтуїтивне занепокоєння?

Обробка та інтерпретація результатів:

За кожну відповідь, що співпадає з ключем, зараховується один бал.

Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання:

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+

"так" – "+", "ні" – "-".

0-2 бали – низький рівень інтуїції,

3-5 балів – середній рівень інтуїції,

6-8 балів – достатній рівень інтуїції,

9-10 балів – високий рівень інтуїції.

Додаток Б.7

Питальник „Оригінальність”

до ознак діяльнісного компонента педагогічної креативності

(Дивергентне та системне мислення)

за тестом „креативність” Н. Вишнякової.

1. Чи буває у Вас бажання оригінально вдосконалити й без того гарну річ?
2. Чи доводилося Вам успішно використовувати речі не за призначенням?
3. Чи є Ваше захоплення (хобі) рідкісним?
4. Чи втратите Ви інтерес до пропозицій Ваших колег, якщо вони будуть занадто оригінальні і ризиковані?
5. Вам сподобається праця, що потребує кмітливості, якщо вона й пов'язана з труднощами реалізації?
6. Чи будете Ви займатися створенням чогось надзвичайного, якщо це пов'язане з труднощами?
7. Чи імпровізуєте Ви під час реалізації плану дій, який уже розроблений?
8. Чи подобається Вам спілкуватися з людьми з неординарними поглядами?
9. Чи цікавлять Вас люди, що дотримуються традиційних консервативних поглядів?
10. Якщо б Ваші знайомі дізналися про Ваші мрії, чи вважали б вони Вас дивакуватим?

Обробка та інтерпретація результатів:

За кожен відповідь, що співпадає з ключем, зараховується один бал.

Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання:

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+

"так" – "+", "ні" – "-".

0-2 бали – низький рівень оригінальності,

3-5 балів – середній рівень оригінальності,

6-8 балів – достатній рівень оригінальності,

9-10 балів – високий рівень оригінальності.

Додаток Б.8

Тест оцінки комунікативних умінь

до ознак діяльнісного компонента педагогічної креативності

(Комунікативність)

Варіант 1. Інструкція: визначте ситуації, які викликають у Вас незадоволення або роздратування під час бесіди з будь-якою людиною, чи то Ваш колега, безпосередній керівник або просто випадковий співрозмовник.

Варіанти ситуацій, що викликають досаду:

1. Співрозмовник не дає мені шансу висловитися. Мені є, що сказати, але немає можливості вставити слово.
2. Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди.
3. Співрозмовник ніколи не дивиться в обличчя під час розмови, і я не впевнений, чи слухає він мене.
4. Розмова з таким партнером викликає відчуття марної витрати часу.
5. Співрозмовник постійно метушиться, олівець і папір займають його більше, ніж мої слова.
6. Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає відчуття незадоволення й тривоги.
7. Співрозмовник завжди відволікає мене запитаннями й коментарями.
8. Що б я не висловив, співрозмовник завжди охолоджує мій запал.
9. Співрозмовник завжди намагається спростувати мою думку.
10. Співрозмовник змінює зміст моїх слів і вкладає в них інший сенс.
11. Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися.
12. Співрозмовник запитує кілька разів, роблячи вигляд, що не розчув.
13. Співрозмовник, не дослухавши моєї думки, перериває мене лише для того, щоб погодитися.
14. Співрозмовник під час спілкування зосереджено займається сторонніми справами (грає сигаретою, протирає окуляри тощо), і я впевнений, що він при цьому неухвально.
15. Співрозмовник робить висновки за мене.
16. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
17. Співрозмовник дивиться на мене дуже уважно, не моргаючи.
18. Співрозмовник дивиться на мене, мов оцінюючи. Це турбує.
19. Коли я пропоную щось нове, людина говорить, що думає так само.
20. Співрозмовник вдає, що цікавиться бесідою, занадто часто похитує головою, ойкає й підтакує.
21. Коли я говорю серйозно, розповідає смішні історії, жарти, анекдоти.
22. Співрозмовник часто дивиться на годинник під час спілкування
23. Коли я заходжу до кабінету, він залишає всі справи й всю увагу звертає на мене.
24. Співрозмовник поводить себе так, начебто я заважаю йому робити щось важливе.
25. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-яке його висловлення завершується запитанням: «Ви теж так думаете?» або «Ви не згодні?»

Обробка результатів: підрахуйте відсоток ситуацій, що викликають досаду й роздратування.

Класифікатор тесту:

70-100 % - Ви поганий співрозмовник. Вам необхідно працювати над собою й вчитися слухати.

40-70 % - Вам властиві деякі недоліки. Ви критично ставитеся до висловлювань. Вам ще бракує якостей гарного співрозмовника. Уникайте поспішних висновків, не звертайте особливої уваги на манеру вести мову, не прикидайтеся, не шукайте прихованого змісту розмови, не монополізуйте спілкування.

10-40 % - Ви гарний співрозмовник, але іноді відмовляєте партнерові в повній увазі. Повторіть ввічливо його думку, дайте йому час розкрити свої міркування повністю, пристосовуйте свій темп мислення до його мови й будьте впевнені, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше.

0-10 % - Ви відмінний співрозмовник. Ви вмієте слухати. Ваш стиль спілкування може стати прикладом для оточення.

Варіант 2. Інструкція: на 10 запитань потрібно дати відповіді, які оцінюються як:

- 1) «майже завжди» - 2 бали;
- 2) «у більшості випадків» - 4 бали;
- 3) «іноді» - 6 балів;
- 4) «рідко» - 8 балів;
- 5) «майже ніколи» - 10 балів.

Перелік запитань:

1. Чи намагаєтеся Ви припинити бесіду, коли тема (або співрозмовник) нецікаві Вам?
2. Чи дратують Вас манери Вашого партнера у спілкуванні?
3. Чи може невдале висловлення іншої людини спровокувати Вас на різкість або брутальність?
4. Чи уникаєте Ви вступати в розмову з невідомою або малознайомою Вам людиною?
5. Чи маєте Ви звичку перебивати промовця?
6. Чи робите Ви вигляд, що уважно слухаєте, а самі думаєте про інше?
7. Чи змінюєте Ви тон, голос, вираз обличчя залежно від людини?
8. Змінюєте Ви тему розмови, якщо торкнулися неприємного для Вас?
9. Чи поправляєте Ви людину, якщо в її мові зустрічаються неправильно вимовлені слова, назви, вульгаризми?
10. Чи буває у Вас поблажливо-менторський тон з відтінком зневаги й іронії до того, з ким Ви говорите?

Обробка й інтерпретація: Чим більше балів, тим краще розвинене вміння слухати. Якщо набрано більше 62 балів, то комунікативність «вище за середній рівень». Середній бал – 55.

Додаток Б.9

Тест „Розподіл та переключення уваги”

до ознак рефлексивно-перцептивного компонента педагогічної креативності
(Перцептивність та усвідомлення проблеми)
за методикою Л.Д. Столяренка.

Варіант 1. Той, кого випробовують, пише на дошці числа від 1 до 20, і водночас уголос рахує у зворотному порядку від 20 до 1. Порівнюються час виконання, кількість помилок, ступінь утруднення.

Варіант 2. За малюнком, той, кого випробовують, повинен знайти та підкреслити по черзі білі цифри у зростаючому порядку зростання та чорні цифри у порядку зменшення, інакше – 1-біле, 24-чорне, 2-біле, 23-чорне і т. ін. Фіксується час виконання завдання, кількість помилок.

8	9	24	20	15	6	19
4	5	12	1	24	13	23
14	18	17	22	2	11	6
22	11	7	21	8	3	9
2	7	16	23	19	16	3
13	1	21	5	10	25	17
15	10	18	20	4	14	12

Аналіз результатів:

Бали	5	4	3	2	1
Час виконання	2 хв. 40 с. – та менше	2 хв. 41 с. – 5 хв. 30 с.	5 хв. 31 с. – 6 хв. 30 с.	5 хв. 31 с. – 6 хв. 30 с.	–
Кількість помилок	0	0	1-2	3-4	5

Додаток Б.10

Питальник “Чи рішучі Ви?”

до ознак рефлексивно-перцептивного компонента педагогічної креативності
(*Сприйняття невизначеності*) за методикою О. Джерелюк.

Чи є рішучість рисою Вашого характеру?

Чи є швидкими Ваші рішення? Або, навпаки, Ви – нерішучі?

Віднайти відповіді на ці запитання можливо допоможе Вам запропонований питальник.

Відповіді «Так» або «Ні» на кожне запитання поставте проти номера запитання в таблиці. Після цього проставте кількість балів оцінки цього варіанта відповіді і визначте число набраних вами балів за таблицею-ключем до відповідей на запитання.

1. Чи зможете Ви легко пристосуватися на старому місці роботи до нових правил, стилю, що істотно відрізняється від звичних для Вас?
2. Чи швидко Ви адаптуєтесь у новому колективі?
3. Чи здатні Ви висловити свою думку публічно, навіть якщо знаєте, що вона суперечить позиції Вашого керівництва?
4. Якщо Вам запропонують посаду з більш високою оплатою в іншому закладі, чи погодитесь Ви без коливань перейти на нову роботу?
5. Чи схильні Ви заперечувати свою провину в помилці, якої допустились, і знайти певну відмовку?
6. Чи пояснюєте Ви звичайно причину своєї відмови щирими мотивами, не прикриваючи їх різними пом'якшуючими поясненнями причин та обставин?
7. Чи зможете Ви змінити свій погляд на те чи інше питання внаслідок серйозної дискусії?
8. Ви читаєте чийсь роботу (за проханням, або за службовим обов'язком), думка її є правильною, але стиль викладу Вам не подобається, – чи написали б Ви інакше? Чи станете Ви виправляти текст і наполягати змінити його відповідно до Вашої думки?
9. Якщо бачите у крамниці річ, котра Вам дуже подобається, чи придбаєте її, навіть якщо вона не дуже Вам потрібна?
10. Чи можете змінити своє рішення під впливом привабливої людини?
11. Чи плануєте Ви свою відпустку заздалегідь, не покладаючись на випадок?
12. Чи завжди виконуєте дану Вами обіцянку?

Ключ до відповідей на запитання

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
«Так»	3	4	3	2	0	2	3	2	0	0	1	3
«Ні»	0	0	0	0	4	0	0	0	2	3	0	0

Тепер ви можете відповісти на запитання, винесене до заголовку.

Інтерпретація результатів

Від 0 до 9 балів. Ви дуже нерішучі. Постійно з будь-якого приводу довгий час зважуєте всі «за» і «проти». Якщо можливо перекласти ухвалення рішення на іншого, то зітхаєте з величезним полегшенням. Перед тим, як наважитися на певний крок, довго радитеся і... рішення часто приймаєте половинчате. На зборах і нарадах намагаєтеся більше мовчати, хоча в кулуарах виявляєте сміливість і красномовство, але намагаєтеся виправдати все це природженою обачністю. Ні, це – боягузтво. З Вами складно жити й працювати. І нехай Ви маєте знання, ерудицію, досвід, але така риса характеру, як нерішучість, набагато знижує Ваш «коефіцієнт корисності». Крім того, на Вас важко покластися, Ви можете підвести. Звичайно, переробити характер непросто, але можна. Почніть із дрібниць, ризикніть прийняти рішення за власним бажанням.

Від 10 до 18 балів. Ви приймаєте рішення обережно, але не пасуєте перед серйозними проблемами, які треба вирішувати цієї ж миті. Коливаєтеся зазвичай тоді, коли для ухвалення рішення у Вас є достатньо часу. Саме тоді Вас починають долати різні сумніви, з'являється спокуса все владнати, узгодити з керівництвом, хоча це питання Вашого рівня. Більше покладайтесь на власний досвід, він допоможе Вам правильно вирішити справу. Зрештою порадьтесь з ким-небудь із своїх підлеглих, не для того, щоб перестрахуватися, а щоб перевірити себе.

Від 19 до 28 балів. Ви достатньо рішучі. Ваша логіка, послідовність, з якою Ви підходите до вивчення проблеми, і – головне – досвід допомагають Вам вирішити питання швидко й здебільшого правильно. Бувають окремі промахи, які Ви усвідомлюєте й уживаєте заходів, щоб їх усунути. Покладаючись на себе, Ви не ігноруєте порад інших людей, хоча й зважаєте на них не так вже й часто. Прийняті рішення відстоюєте, але, якщо виявиться їх хибність, не продовжуєте вперто відстоювати свою позицію. Все це добре. Але намагайтеся завжди залишатися об'єктивними. Не уникайте можливості проконсультуватися з тих питань, в яких Ви недостатньо компетентні.

Від 29 балів і вище. Нерішучість - невідоме для Вас поняття. Ви вважаєте себе компетентним у всіх аспектах Вашої діяльності і не вважаєте потрібним з'ясовувати чийсь думку. Критичні зауваження з приводу Ваших власних переконань викликають у Вас роздратування, котрі Ви навіть не намагаєтеся часом приховати. Вам імпонує, коли Вас називають людиною рішучою і вольовою, хоча воля – це зовсім не те, про що було сказано на Вашу адресу. Щоб здаватися вольовою особистістю перед оточенням, часом відхиляєте розумні пропозиції. Помилки переживаєте болісно, вважаєте, що в них винуватий хтось інший, але не Ви. Однак, впевненість у правильності виключно своїх думок – серйозний недолік. Така риса характеру, такий метод роботи придушують ініціативу підлеглих. Ви паралізуєте їх прагнення до самостійних дій. Це виховує нерішучість, від якої Ви тікаєте. Все це не слугує справі, завдає серйозних збитків психологічній атмосфері у колективі, заважає працювати. Ні, Вам терміново потрібно змінювати стиль своєї роботи! Рішучість, як одна з істотних характеристик особистості, найбільш яскраво виявляється у складних ситуаціях, побутових і виробничих, коли вчинок пов'язаний з певним ризиком і необхідністю вибору.

Додаток Б.11
Шкала самооцінки результатів діяльності
 до ознак продуктивного компонента педагогічної креативності
(Демонстрація зразків результатів педагогічної креативності) за методикою
 М. Гафітуліна.

Для того щоб оцінити результат власної, або сторонньої креативної діяльності за новизною, використовується бланк самооцінки:

Самооцінка виконаного завдання	
Я (він) виконав завдання за наданими умовами на _____ рівні	
Рівень	Дія
1	Повторив відоме (першоджерело)
2	Трохи змінив відоме (використав уже відоме)
Під час переходу до 3-4 рівнів обминув умовні обмеження	
3	Якісно змінив відоме (винайшов та розв'язав протиріччя)
4	Створив власне нове (змінив першоджерело)

Додаток Б.12

Тест “Самооцінка творчого потенціалу особистості” до ознак продуктивного компонента педагогічної креативності (Креативний ступінь вирішення навчально-виховних завдань)

Інструкція. Просимо Вас дати відповіді на запропоновані запитання. Для цього в бланку відповідей поряд з номером запитання проставте свою відповідь у літерній формі.

Питальник

1. Чи вважаєте Ви, що навколишній світ може бути поліпшений?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) так, але тільки в чому?
2. Чи думаєте Ви, що самі зможете брати участь у значних змінах навколишнього світу?
 - а) так, у більшості випадків;
 - б) ні;
 - в) так, у деяких випадках
3. Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших ідей викличуть значний прогрес у тій сфері діяльності, що Ви обрали?
 - а) так;
 - б) звідки в мене можуть бути такі ідеї;
 - в) може бути, не значний прогрес, але деякий успіх можливий.
4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому станете відігравати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити?
 - а) так;
 - б) мало ймовірно;
 - в) може бути.
5. Коли Ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені Ви в тому, що справа вийде?
 - а) звичайно;
 - б) часто охоплюють сумніви, чи зможу зробити;
 - в) швидше впевнений, ніж ні.
6. Чи виникає у Вас бажання зайнятися якоюсь невідомою для Вас справою, у якій в цей момент Ви некомпетентні?
 - а) так, все невідоме приваблює мене;
 - б) немає;
 - в) залежить від самої справи й обставин.
7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи відчуваєте Ви бажання домогтися в ній досконалості?
 - а) так;
 - б) що виходить, то добре;
 - в) якщо це не дуже важко, то так.
8. Якщо справа, яку Ви не знаєте, Вам подобається, чи хочете Ви знати про неї все?

- а) так;
 - б) ні, треба вчитися лише головному;
 - в) ні, я тільки задовольню свою цікавість.
9. Якщо Ви зазнаєте невдачі,
- а) то якийсь час робите це далі, навіть всупереч здоровому глузду;
 - б) відразу махнете рукою на цю витівку;
 - в) продовжуєте робити свою справу, поки здоровий глузд не покаже непереборність перешкод.
10. Професію потрібно обирати, виходячи з:
- а) своїх можливостей і перспектив для себе;
 - б) стабільності, значущості, потреби у професії;
 - в) престижу й переваг, які вона забезпечить.
11. Подорожуючи, могли б Ви легко орієнтуватися на маршруті, яким вже пройшли?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) якщо місцевість сподобалася й запам'яталася, то так.
12. Чи можете Ви згадати одразу ж після бесіди все, про що йшлося?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) згадаю все, що мені цікаво.
13. Коли Ви чуєте слово незнайомою мовою, чи можете Ви його повторити по складах без помилок, не розуміючи його значення?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) повторю, але не зовсім правильно.
14. У вільний час Ви любляєте:
- а) залишитися наодинці, подумати;
 - б) перебувати в компанії;
 - в) мені байдуже, чи буду я один або в компанії.
15. Якщо Ви займаєтеся якоюсь справою, то вирішуєте припинити її тільки тоді:
- а) коли справа закінчена й здається Вам відмінно виконаною;
 - б) коли Ви більш-менш задоволені виконаним;
 - в) коли справа здається зробленою, хоча її ще можна зробити краще.
- Але навіщо?
16. Коли Ви самі, то Ви:
- а) любите мріяти про певні, можливо, абстрактні речі;
 - б) намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;
 - в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані з Вашими справами.
17. Коли якась ідея захоплює Вас, то Ви думатиме про неї:
- а) незалежно від того, де й з ким перебуваєте;
 - б) тільки наодинці;
 - в) тільки там, де тиша.

18. Коли Ви відстоюєте якусь ідею, то:

а) можете відмовитися від неї, якщо аргументи опонентів здадуться Вам переконливими;

б) залишитеся при своїй думці, якщо опір виявиться занадто сильним.

Обробка й інтерпретація результатів

Нараховується по 3 бали за відповідь «а», по 1 балу за відповідь «б», по 2 бали за відповідь «в». Підраховується загальна сума балів.

48 і більше балів. Ви маєте значний творчий потенціал, що надає Вам багатий вибір застосування творчих можливостей. Якщо Ви зможете реалізувати свої здібності, то Вам доступні найрізноманітніші форми творчості.

24 - 47 балів. У Вас є якості, які дозволяють Вам творити, але є й бар'єри. Найнебезпечніший - страх, особливо якщо Ви орієнтовані тільки на успіх. Острах невдач сковує Вашу уяву - основу творчості. Страх може бути й соціальним - страх суспільного осуду. Будь-яка нова ідея проходить через етап несподіванки, подиву, невизнання навколишніми. Острах осуду за нову, незвичну для інших поведінку, погляди, почуття сковують Вашу творчу активність, призводять до деструкції Вашої творчої особистості.

23 і менш балів. Ви просто недооцінюєте себе. Відсутність віри у свої сили призводить Вас до думки, що Ви не здатні до творчості, пошуку нового.

Додаток В Математичні формули та розрахунки

Додаток В.1.

Обчислення просентилю ранжування педагогічних умов формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

Для експертного ранжування педагогічних умов формування педагогічної креативності нами було обрано групу з 87 викладачів ВНЗ. Репрезентативність вибірки забезпечувалась тим, що стаж науково-педагогічної діяльності складав не менше 10 років і кожному з викладачів присвоєно науковий ступінь чи вчене звання.

Ранжування проводилося за допомогою побудови шкали Гуттмана та за методикою В. Ядова.

Загальна послідовність операцій була така:

- 1) 10 педагогічних умов були видані експертам у вигляді карток, кожній з яких присвоєно свій порядковий номер.
- 2) Експертам було запропоновано присвоїти кожній картці бал від 1 до 10 (10 – найвища оцінка).
- 3) Після того як арбітри закінчили сортування, заповнили експертні таблиці, всі судження були оцінені з точки зору їх узгодженості.
- 4) Обґрунтованість і усталеність ранжування була перевірена з інтервалом у часі у відомій групі експертів.

Оцінка суджень з точки зору їх узгодженості була проведена нами як операція накопичення натуральних чисел за шкалою Гуттмана [204, с.168-178], яку конструюють для вимірювання соціальних настанов, або ставлення до соціальних об'єктів. Процедура обробки проводилась у такій послідовності:

- 1) Були підсумовані узгоджено-однакові відповіді за кожною з умов.
- 2) Дані ми розташували за матрицею так, щоб підпорядкувати умови від найменш значущої до найбільш значущої (табл. В.1).
- 3) Аналіз ранжування було проведено за методикою В. Ядова

За даними таблиці В.5 можна дійти висновку, що на I місці за значущістю 53 експерти розташували три умови: усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-професійної вагомості педагогічної креативності через організацію педагогічного спілкування в підсистемі „викладач-студент-учень”, підґрунтям якого виступають інноваційні процеси в освітній галузі; створення педагогічно-креативного середовища у вищій школі; сприяння розвитку позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів. На IV місці за значущістю – 50 експертів розташували загальну фундаменталізацію педагогічної освіти. На V місці 21 експерт розташували спеціальну профілізацію. На VI – 19 експертів розташували за значущістю умову – моніторинг якості навчання. На VII місці 18 експертів розташували таку педагогічну умову як участь у науково-дослідній роботі майбутніх учителів. На VIII місці 16 експертів розташували застосування всесвітньої мережі Інтернет.

На IX місці 14 експертів розташували застосування ліберально-демократичного стилю управління. На останньому місці 12 експертів розташували інші педагогічні умови, що визначені кожним експертом окремо.

Таблиця В.1

Матриця підпорядкування умов від найменш значущої до найбільш значущої

Умови \ Значущість	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	12	8	10	11	9	7	2	2	3	2
II	4	14	6	9	7	3	7	5	7	1
III	11	7	16	7	11	2	8	2	3	2
IV	9	11	9	18	5	10	2	8	0	5
V	6	10	8	7	19	11	1	4	4	3
VI	10	9	5	8	9	21	3	3	8	4
VII	11	1	7	8	6	10	50	7	5	9
VIII	5	6	8	3	9	9	4	53	2	3
IX	8	9	11	6	2	8	2	2	53	1
X	11	12	7	10	10	6	5	1	2	53

Обчислимо просентиль ранжування педагогічних умов. Просентиль – відносний ранговий показник, який визначається за формулою:

$$PR = \frac{2R - 1}{2N} * 100\%, \quad (2.1)$$

де **PR** – просентиль,

R – відносне рангове місце,

N – кількість видів умов.

$$PR_1 = \frac{2 \cdot 1 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 5\%$$

$$PR_3 = \frac{2 \cdot 3 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 25\%$$

$$PR_5 = \frac{2 \cdot 5.5 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 50\%$$

$$PR_7 = \frac{2 \cdot 7 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 65\%$$

$$PR_9 = \frac{2 \cdot 9 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 85\%$$

$$PR_2 = \frac{2 \cdot 2 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 15\%$$

$$PR_4 = \frac{2 \cdot 4 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 35\%$$

$$PR_6 = \frac{2 \cdot 5.5 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 50\%$$

$$PR_8 = \frac{2 \cdot 9 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 85\%$$

$$PR_{10} = \frac{2 \cdot 9 - 1}{2 \cdot 10} \cdot 100\% = 85\%$$

За даними таблиці можна стверджувати, що така педагогічна умова як усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-професійної вагомості педагогічної креативності через організацію педагогічного спілкування в підсистемі „викладач-студент-учень”, підґрунтям якого виступають інноваційні процеси в освітній галузі отримала відносний ранговий показник 85%. Педагогічна умова – створення педагогічно-креативного середовища у вищій школі отримала відносний ранговий показник 85%. Педагогічна умова – сприяння розвитку позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів у

процесі професійної підготовки також отримала відносний ранговий показник 85%, що говорить про їх рівноправність і значущість. Загальна фундаменталізація педагогічної освіти – педагогічна умова отримала відносний ранговий показник 65%. Педагогічна умова – спеціальна профілізація отримала відносний ранговий показник 50%. Відносний ранговий показник 50% отримала педагогічна умова – моніторинг якості навчання, 35% – участь у науково-дослідницькій роботі майбутніх учителів. Відносний ранговий показник 25% отримала така педагогічна умова як застосування всесвітньої мережі Інтернет. Відносний ранговий показник 15% отримала така педагогічна умова як застосування ліберально-демократичного стилю управління і 5% – інші педагогічні умови, що визначалися кожним експертом окремо. Результати обчислення просентилю за методикою В. Ядова подано в таблиці В.5.

Таблиця В.5

Результати обчислення просентилю за методикою В. Ядова

№	Педагогічні умови	Кількість балів (опосередковано)	Абсолютне рангове місце	Відносне рангове місце	Просентиль, %
1	Інші педагогічні умови, що визначені кожним експертом окремо	3,1	1	1	5
2	Застосування ліберально-демократичного стилю управління	3,8	2	2	15
3	Застосування всесвітньої мережі Інтернет	5,4	3	3	25
4	Участь у науково-дослідній роботі майбутніх учителів	6,3	4	4	35
5	Моніторинг якості навчання	7,5	5	5,5	50
6	Спеціальна профілізація	7,5	6	5,5	50
7	Загальна фундаменталізація педагогічної освіти	8,2	7	7	65
8	Сприяння формуванню позитивної професійної Я-концепції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки	8,7	8	9	85
9	Використання інтерактивних методів навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів	8,7	9	9	85
10	Створення педагогічно-креативного середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу	8,7	10	9	85

Додаток В.2.

Обчислення динаміки змін середнього арифметичного рівнів сформованості педагогічної креативності майбутніх учителів серед студентів контрольних та експериментальних груп

Рівні Групи студентів	I нульовий		II низький		III середній		IV достатній		V Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ ₁ n=16	9	56,25%	5	31,25%	2	12,5%	0	0%	0	0%
КГ ₂ n=18	8	44,45%	6	33,33%	3	16,67%	1	5,55%	0	0%
КГ ₃ n=21	11	52,38%	6	28,57%	3	14,29%	1	4,76%	0	0%
КГ ₄ n=19	10	52,63%	4	21,05%	3	15,79%	2	10,53%	0	0%
КГ ₅ n=17	7	41,18%	5	29,41%	3	17,65%	2	11,76%	0	0%
Усього студентів КГ n=91	45	49,5%	26	28,5%	14	15,4%	6	6,6%	0	0%

Знайдемо математичне сподівання у групах студентів на констатувальному етапі експерименту за формулою:

$$M(x) = \sum_{k=1}^v x_k \frac{n_k}{N}, \quad (B.2)$$

де $M(x)$ – математичне сподівання рівня сформованої педагогічної креативності;

v – кількість рівнів;

n_k – значення k -го рівня;

x_k – кількість студентів на рівні k ;

N – загальна кількість студентів, які брали участь у тестуванні.

Обчислимо середній рівень студентів контрольних груп на початку експерименту:

$$M_1 = \frac{45 \cdot 1 + 26 \cdot 2 + 14 \cdot 3 + 6 \cdot 4 + 0 \cdot 5}{91} = \frac{133}{91} = 1,46$$

Обчислимо середній рівень студентів експериментальних груп на початку експерименту:

$$M_2 = \frac{41 \cdot 1 + 33 \cdot 2 + 11 \cdot 3 + 4 \cdot 4 + 0 \cdot 5}{89} = \frac{156}{89} = 1,75$$

Рівні Групи студентів	I нульовий		II низький		III середній		IV достатній		V Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
EG ₁ n=18	9	50%	6	33,33%	2	11,11%	1	5,56%	0	0%
EG ₂ n=17	7	41,18%	7	41,18%	2	11,76%	1	5,88%	0	0%
EG ₃ n=19	10	52,63%	6	31,58%	2	10,53%	1	5,26%	0	0%
EG ₄ n=18	8	44,44%	7	38,89%	3	16,67%	0	0%	0	0%
EG ₅ n=17	7	41,18%	7	41,18%	2	11,76%	1	5,88%	0	0%
Усього студентів EG n=89	41	46,1%	33	37%	11	12,4%	4	4,5%	0	0%

Додаток Ж

ВПРАВИ ТА ІГРИ

Ж.1. Вправа „Три властивості імені”

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: Почнемо нашу роботу із знайомства: кожний по черзі буде називати своє ім'я й три властиві його якості, що починаються на ту ж літеру, що і його ім'я.

Ж.2. Вправа „Я за формулою”

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: Математики схильні все, що відбувається у світі, всі явища й навіть предмети описувати за допомогою формул. Я пропоную зараз перетворитися в математиків і, називаючи своє ім'я, сказати формулу, що, на Вашу думку, досить точно описує Вашу особистість.

Ж.3. Вправа „Хто я, що я?”

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: Продовжимо наше знайомство. Уявіть собі, що склалася така ситуація, коли Вам необхідно перевтілитися в якийсь об'єкт матеріального світу, тварину або рослину. Подумайте й скажіть, який об'єкт, яку тварину і яку рослину Ви б обрали.

Ж.4. Вправа „Мої вміння”

Учасники групи сидять у колі. Тренер – у центрі кола.

Інструкція: Зараз у нас буде можливість продовжити знайомство. Зробимо це так: черговий у центрі кола (для початку ним буду я) пропонує помінятися місцями (пересісти) всім тим, хто має якесь вміння. Це вміння він називає. Наприклад, я скажу: "Пересядьте всі ті, хто вміє водити машину", - всі ті, хто вміють водити автомобіль, повинні помінятися місцями. При цьому той, хто знаходиться у центрі кола, намагатиметься в момент зміни місця зайняти те, що звільнилося, а той, хто залишиться в центрі кола без місця, продовжить роботу. Використаємо цю ситуацію для того, щоб більше довідатися один про одного. Крім того, потрібно бути дуже уважними і намагатися запам'ятати, хто змінював місце, коли називалося певне вміння. Це знадобиться згодом. У ході вправи тренер спонукає учасників називати різноманітні вміння, відзначаючи особливо

оригінальні й цікаві. Після того як названо приблизно 8-12 умінь, тренер зупиняє вправу й продовжує інструкцію: "Зараз у нас буде п'ять хвилин, упродовж яких кожний напише розповідь про нашу групу, використовуючи ту інформацію, яку зараз довідалися про кожного з нас".

За п'ять хвилин тренер пропонує кожному прочитати власну розповідь. Тренер весь час забезпечує учасникам групи позитивний зворотний зв'язок.

Ж.5. Вправа „Ажурна пилка”

Як організувати роботу:

1. Щоб підготувати учасників до заняття з великим обсягом інформації, добирається матеріал, необхідний для засвоєння і готується індивідуальний інформаційний пакет для кожного учасника (матеріали підручника, додаткові матеріали – вирізки з газет, статті тощо).

2. Готуються таблички з кольоровими позначками, щоб учасники змогли визначити завдання для їх групи. Кожен учасник залучається до двох груп – „домашньої” й „експертної”. Спочатку учасники об'єднуються у „домашні” групи, а потім створюються „експертні” групи, використовуючи кольорові позначки, які викладач попередньо роздає учасникам. У кожній домашній групі всі її учасники повинні мати позначки різних кольорів, а у кожній експертній – однакові.

3. Розподіляються учасники за „домашніми” групами від 3 до 5 чоловік, залежно від кількості учасників. Кожен учасник має бути поінформований, хто входить до його „домашньої” групи, тому що її члени збираються пізніше. Домашнім групам надається порція інформації для засвоєння, кожній групі – своя. Завдання домашніх груп – опрацювати надану інформацію й опанувати нею на рівні, достатньому для обміну з іншими.

4. По закінченні роботи домашніх груп учасникам пропонується розійтись по своїх „кольорових” групах, де вони стануть експертами з окремої теми (своєї частини інформації). Наприклад, зберіть усіх „червоних” біля дошки, а всіх „синіх” – у холі. В кожній групі має бути представник із кожної «домашньої» групи.

5. Кожна експертна група повинна вислухати всіх представників домашніх груп і проаналізувати матеріал в цілому, здійснити експертну оцінку за визначений час.

6. По закінченні роботи учасникам пропонується повернутися „додому”. Кожен учасник має поділитися інформацією, отриманою в експертній групі, з членами своєї „домашньої” групи. У „домашніх” групах

повинно бути по одній особі з експертних груп. Учасники повинні намагатися донести інформацію якісно і в повному обсязі членам своєї домашньої групи за визначений викладачем термін. Завданням домашніх груп у цьому разі є вже остаточне узагальнення та корекція всієї інформації.

Наприкінці заняття тренер пропонує оцінити заняття та обговорити, в який спосіб його можна покращити.

Ж.6. Вправа-медитація „Мінливий світ”

Учасники групи сидять по колу.

Інструкція: Зараз ми витратимо якийсь час на те, щоб зосередитися на собі, на своїх думках, почуттях, переживаннях.

Сядьте, будь ласка, зручніше й повільно закрийте очі. Зверніть увагу на Ваш подих, відчуйте, як повітря проходить через ніс, горло, попадає в груди, наповнює легені. Відчуйте, як з кожним подихом у Ваше тіло потрапляє енергія, а з кожним видихом виходять непотрібні зараз турботи, напруги... Зверніть увагу на Ваше тіло. Відчуйте ваше тіло: усе - від ступенів ніг до верхівки голови... Ви сидите на стільці, чуєте якісь звуки..., відчуваєте дотик повітря на Вашому обличчі. Можливо, Вам забажається змінити позу, зробіть це. А тепер зосередьтеся на ідеї мінливості світу, в якому ми живемо... Наш складний час повний швидких й різких змін... Часом вони бувають, як блискавка... Соціальні й технологічні зміни, які в минулі сторіччя тяглися десятки років, тепер можуть відбутися в лічені місяці або навіть тижні, і все це постійно діє на кожного з нас. Подумайте про це. Які думки у Вас виникають?... Як Ви почуваетесь в цьому мінливому світі? (ці запитання тренер повторює 2-3 рази). Подумайте про те, які Ваші якості, особливості поведінки допомагають Вам жити в цьому мінливому світі, а які заважають?..

А тепер згадайте, що Ви сидите тут, у цій кімнаті, і тут є ще інші люди. Поверніться сюди, у наше коло, і зробіть це в зручному для Вас темпі".

Після того, як всі учасники групи відкрили очі, тренер може запропонувати всім ще якийсь час залишитися із своїми враженнями, почуттями, переживаннями й намалювати їх. Для цього учасникам групи пропонуються папір, фарби, фломастери, кольорові олівці та ін.

Малюнки учасників групи бажано розташувати так, щоб усі могли їх бачити протягом подальших занять.

Після того, як усі закінчили малювати, малюнки прикріплені до стіни, тренер продовжує інструкцію: "Продовжимо нашу роботу. Зараз ми об'єднаємося в групи по 4-5 осіб у кожній - і поділимося нашими враженнями,

міркуваннями, розповімо один одному про те, які наші якості, особливості поведінки допомагають, а які заважають у нашому житті в мінливому світі. Складіть, будь ласка, у Вашій групі перелік цих якостей. Не прагніть до узагальнень, нехай якості або особливості поведінки, які Ви включите до списку, будуть конкретними. Будьте готові наприкінці роботи в малих групах поділитися з іншими тим, що у Вас вийде".

Ж.7. Вправа „Незвичайне використання”

Учасники групи сидять у колі. У тренера в руках м'яч.

Інструкція: Зараз я почну подальшу нашу роботу, кину комусь м'яч і назву при цьому певний предмет. Кому дістанеться м'яч, повинен назвати три нестандартних способи використання цього предмета. Наприклад, кидаючи м'яч, я скажу: "молоток". Крім прямого призначення, молоток можна використати як прес-пап'є для того, щоб не розліталися зі столу папери; можна використати молоток, як ручку для важкої торбини; можна, прив'язавши до нього шпагат, застосувати його як рівень для будівельних робіт.

Відразу домовимося, що не будемо вдаватися до універсальних способів використання більшості предметів: майже будь-який предмет можна намалювати, торкнутися, понюхати, багато предметів можна подарувати тощо.

Ж.8. Вправа „Швидкі речення”

Учасники групи сидять у колі. У них у руках аркуші паперу й олівці.

Інструкція: Завдання, що я зараз Вам запропоную, треба буде виконувати письмово. Напишіть у верхній частині аркуша чотири букви: М Г Д К. За моїм сигналом ми почнемо роботу. Потрібно буде скласти якнайбільше пропозицій, причому в кожній з написаних Вами пропозицій перше слово повинне починатися на букву М, друге – на букву Г, третє – на Д, четверте – на К. Наприклад, "Микола Говорить Дуже Красиво". Зараз у Вас є три хвилини на виконання завдання. Почали.

Через три хвилини тренер пропонує кожному учасникові по черзі сказати, скільки в нього готових пропозицій, а потім просить кожного прочитати одне з написаних ним висловлення, на вибір самого учасника, яке здалося йому найбільш вдалим. Під час ознайомлення з результатами роботи учасники виявляють для себе не використані ними стильові, змістовні й інші можливості для складання висловів, що підсилює їх мотивацію й позитивно позначається на результатах подальшої роботи.

Тренер пропонує продовжити складання пропозицій ще впродовж трьох хвилин. Коли час закінчується, кожний учасник знову повідомляє, скільки йому вдалося написати висловів і читає один з них за власним вибором.

Тренер продовжує інструкцію: "Тепер кожний напише розповідь про нашу групу. Кількість слів у пропозиціях, з яких буде складатися ця розповідь може бути будь-якою, але слова повинні починатися на літери М Г Д К М Г Д М Г Д К ... При цьому розділові знаки можуть ставитися в будь-якому місці. На виконання цього завдання у Вас – п'ять хвилин" (Можна не давати тематику для написання розповіді).

Коли робота завершена, кожний учасник читає своє оповідання.

Ж.9. Вправа „Намалюй креативність”

Учасники групи сидять у колі. У центрі кола лежать папір, фарби, фломастери – усе, що необхідно для малювання.

Інструкція: Зараз я пропоную кожному з Вас взяти аркуш паперу й намалювати креативність, як Ви її розумієте.

Коли малюнки готові, кожен розповідає про свій малюнок, як він розуміє, що таке креативність. Під час обговорення тренер пропонує учасникам ставити один одному запитання, уточнювати деталі. Після того, як усі висловлюються, тренер підсумовує результати, перераховуючи основні ідеї, що стосуються проявів креативності, умов її формування й розвитку, які відповідають змісту спецкурсу, в межах якого буде здійснюватися подальша робота.

Ж.10. Вправа „Кольорові об'єкти”

Учасники групи сидять у колі. У тренера в руках м'яч.

Інструкція: "Зараз ми будемо кидати один одному м'яч, і коли кидаємо - називаємо будь-які кольори, а коли ловимо - об'єкт відповідного кольору. Будемо уважні і не повторюватиме ті кольори й об'єкти, які вже називалися, і дамо можливість кожному з нас взяти участь у роботі".

Ж.11. Вправа „Стихії”

Учасники групи сидять у колі. У тренера в руках м'яч.

Інструкція: Зараз ми будемо кидати один одному цей м'яч. Той, хто кидає м'яч, вимовляє одне з трьох слів: "повітря", "земля" або "вода", а той, хто ловить м'яч, якщо пролунало слово "повітря" - називає птаха, у другому випадку ("земля") – називає тварину, і якщо була сказано "вода" - називає рибу. Реагувати необхідно якнайшвидше. Вправа спрямована на розвиток швидкості мислення.

Ж.12. Вправа „Аргументи”

Учасники групи працюють у парах, в які поєднуються за бажанням. У кожного учасника є папір і олівець.

Інструкція: Вправа буде складатися з ряду кроків. Спочатку кожний самостійно намагатиметься написати якнайбільше аргументів «ПРОТИ» на тему: «Чи повинні вчителі задавати домашні завдання?». На це у Вас буде три хвилини. За три хвилини тренер пропонує кожному сказати, скільки аргументів у нього готово. Ця інформація не обговорюється, і тренером не коментується.

Продовження *інструкції:* Тепер у Вас буде певний час для того, щоб поділитися один з одним сформульованими аргументами, при цьому запам'ятайте 1-2 аргументи, які є в партнера, а у Вас – відсутні, і ці аргументи здаються Вам особливо несподіваними й оригінальними.

За 5-7 хвилин, коли всі завершать роботу, тренер продовжує *інструкцію:* Зараз у Вас буде ще три хвилини, коли кожний самостійно намагатиметься написати якнайбільше аргументів «ЗА» на задану тему.

Учасники обмінюються результатами своєї роботи в такий самий спосіб, як робили це на попередньому етапі. Продовження обговорення відбувається в загальному колі. Тренер: Зараз кожний з нас скаже, які з аргументів "за" і "проти" із запропонованих Вашими партнерами особливо сподобалися вам, здалися оригінальними, несподіваними.

Ж.13. Вправа „Подорож”

Учасники групи сидять у колі. У тренера в руках м'яч.

Інструкція: Зараз той, хто розпочне нашу роботу, кине м'яч будь-кому з нас і скаже, де повинен опинитися той, кому адресований м'яч. При цьому не буде ніяких обмежень: можна відряджати своїх партнерів у самі незвичайні, навіть фантастичні місця - у холодильник, у Давню Грецію, на пальму тощо. Спіймавши м'яч, треба швидко назвати три предмети, які Ви візьмете із собою туди, куди Вас відряджають. При цьому будемо уважні й будемо намагатися не повторювати ті місця, у яких уже "побували" інші й ті предмети, які вже називалися.

Вправа сприяє розвитку уяви, гнучкості, оригінальності мислення.

Ж.14. Вправа „Оживлені предмети”

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: Подивіться уважно навколо й оберіть будь-який предмет, що знаходиться в цій кімнаті, від ім'я якого Ви готові виголосити короткий монолог. Коли всі готові, хтось почне, і далі – по черзі. Якщо від імені одного предмета пролунає два монологи, буде навіть цікавіше".

Ж.15. Вправа „Мій креативний ...”

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: За 10 хвилин Вам потрібно описати Вашого знайомого, приятеля, вчителя, тобто людину, яка, на Вашу думку, є креативною. Якщо така відсутня у Вашому оточенні – вигадайте її і зробіть її опис як реально існуючої особистості.

Ж.16. Вправа „Я – креативний учитель”

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: Уявіть собі, що Ви закінчили прослуховування спецкурсу, прийшли працювати в навчальний заклад. Розкажіть про Ваш робочий день, як Ви його проводите, про що думаєте, що робите, а також, чи подобається Вам бути креативним учителем. Чим Ваше життя краще за життя інших. Може Ви незадоволені собою. Чому? На виконання вправи надається 15 хв.

Ж.17. Вправа „Креативна школа”

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: Уявіть собі креативну школу. Вам пропонується кілька опорних речень, які ви повинні використати під час розповіді та продовжити їх. Розповідь починає один з учасників групи, інший продовжує.... Кожний додає по одному реченню. Розповідь проходить кілька разів по колу.

Речення для продовження: «Мене запросили працювати у незвичайній школі...», «Коли я побачив її здалеку...», «Я зайшов у двері і...», «Знайомство з директором занурило мене в стан...», «Я почав замислюватися, а чи не...», «Вночі я не міг спати, тому що...», «Мій перший робочий день...».

Ж.18. Педагогічна гра „Ситуації”

Ця рольова гра імітує психолого-педагогічні ситуації, що потребують прояву педагогічної емпатії. Викладач об'єднує учасників у кілька груп, кожній дає картку з ситуацією. Коли одна група інсценує ситуацію, інші виступають експертами та оцінюють ступінь адекватності розуміння проблемної ситуації, наявність емоційної реакції, аналіз гуманістичного змісту дій, урахування

спільного стилю поведінки та фіксацію часу, що витрачений на вирішення поставленого завдання.

Приклади ситуацій: „Не слухав”

На уроці в шостому класі вчитель здійснює опитування учнів за попереднім матеріалом. Одному з учнів стає нудно і він починає розмовляти з сусідом. Учитель помічає це і просить повторити запитання. Учень запитання не чув.

- Сідай! Двійка.
- За що? – запитує учень.
- За те, що не слухав, - відповідає вчитель.
- Але ж я все знаю, - намагається упевнити вчителя шестикласник.

„Підготовка до уроку”

Учениця на уроці відповідає невпопад. На минулому уроці, коли її запитували, вона мовчала, і сьогодні сказала вчительці, що готова до заняття, але відповідає слабо, невпевнено. Учитель кричить на неї, називає ледаркою. Що відчуває дівчина? Ваша версія. Побудуйте монолог, що передає стан учениці.

Ж.19. Вправа „Мій сусід”

Учасники групи сидять у колі.

Інструкція: Зосередьтеся на своєму сусідові праворуч (ліворуч). Згадайте всі його поведінку під час нашої роботи, все що він говорив, робив. Згадайте почуття й взаємини, які виникали у Вас до цієї людини. Для цього ви матиме кілька хвилин... Тепер вирішить, яке з описів природи, погоди, пори року, що Ви зустрічали в літературі або вигадали, відповідають Вашим враженням про цю людину. Коли всі готові, кожний, по черзі, розкаже своєму сусідові образ, який у нього виник.

Ж.20. Вправа „Якби він був...” [182, с.200]

Мета. Розвиток зацікавленості, емпатії, стимулювання експресії.

Інструкція: Обирають ведучого, який на деякий час залишає групу. Обирається «жертва». Після повернення ведучий повинен назвати «жертву». Для цього він ставить непрямі запитання. Наприклад: «Якби ця людина була деревом (квіткою, твариною, погодою, порою року, предметом побуту та ін.), то яким би воно було?». За відповідями учасників ведучий повинен здогадатись, кого обрали.

Ж.21. Вправа „Подарунки” [182, с.200]

Мета. Розвиток емпатійного сприйняття іншої людини.

Процедура. Учасникам групи пропонується зробити «подарунки» усім іншим (намалювати, описати, показати та ін.). Подарунок може бути символічним, тому це може бути, що завгодно: квіти, зірка з неба, вілла на ненаселеному острові та ін. Гра дозволяє виразити взаємні побажання та визначити, що заважає більш повному контакту, або ж вгадати бажання.

Ж.22. Вправа „Люблячий погляд” [192, с.57]

Один з учасників виходить за двері. Його завдання – визначити, хто з групи буде дивитись на нього «люблячим» поглядом. Ведучий під час його відсутності обирає для цього двох-трьох учасників. Потім обирається інший учасник, який буде відгадувати. Кількість «люблячих» постійно зростає.

Ж.23. Вправа „Внутрішній голос” [192, с.59]

Учасники розташовуються у коло. Один з учасників групи (А) обирає собі того, хто буде грати роль його внутрішнього голосу. Той стає за спиною учасника А і говорить від першої особи: « Я (ім'я А) зараз відчуваю... тому що ... через те що...». Після цього ведучий ставить запитання учаснику А: «Чи правий твій внутрішній голос? Чи все він сказав, що ти хотів би почути? Може ти хотів би послухати інший внутрішній голос? Потім інший учасник обирає собі внутрішній голос.

Ж.24. Вправа «Три якості слухання» [192, с.87]

Робота проводиться у трійках. Кожній трійці необхідно обговорити якості, необхідні креативному педагогу.

Завдання. Оберіть три, на Вашу думку, найважливіші якості та виробіть суворий алгоритм обговорення: двоє розмовляють, третій контролює використання прийомів слухання. Потім функції змінюються. Після обговорення в трійках проводиться дискусія на задану тему всією групою (представниками кожної трійки).

Ж.25. Вправа „Конкурс ораторів” [192, с.88]

Один з учасників проголошує промову (3-4 хвилини) на будь-яку тему. Група відіграє роль аудиторії, що не сприймає оратора. Завдання останнього –

встановити контакт за будь-яких умов. Після цього здійснюється обмін враженнями промовця та групи.

Ж.26. Вправа „Експеримент з технікою повтору” [192, с.89]

Інструкція. Пропоную всім зіграти в детектив. Кожний з нас буде автором цього детективу. Я придумую першу фразу, ви повторюєте мою та додаєте свою.

Питання для обговорення:

- Що було більш важким – скласти свою фразу чи повторити чужу.
- Чи можна навчитися повтору?

Ж.27. Вправа „Експеримент з технікою перефразування” [192, с.90]

Інструкція. Пропоную Вам об’єднатися в чотири групи. Кожна команда обирає чотиривірш із знайомого всім вірша.

Парафразуйте вірш у такий спосіб, щоб кожне слово в ньому передавалось іншим словом або словосполученням. Наприклад, «я» - «автор», або «особа», «путь» - в «дорогу», «серце» - в «центральный орган кровопостачання» та ін.

Складений текст запишіть та зачитайте вголос. Важливо, щоб інші змогли здогадатись, що за вірш був перефразований. На виконання завдання – 10 хвилин.

Ж.28. Вправа „Захоплення ініціативи під час діалогу” [192, с.93]

Двоє учасників сідають у центр кола. Один з них починає діалог з будь-якої репліки на будь-яку тему. Інший повинен підхопити розмову, але при цьому підключити опонента на свою тему. Робити це ненав’язливо, ввічливо.

Ж. 29. Вправа „Візитка”

Учасникам пропонується заздалегідь визначитися з рівнем комфортності передбачуваного завдання. Якщо обрано бал від 1 до 4 - ситуація максимально комфортна й приваблива. Бал від 5 до 7 - ситуація не без підступу, але на рівні коректності. Бал від 8 до 10 може означати складну ситуацію.

Інструкція: Вам пропонується участь у мініфільмі, що буде фіксуватися на відео. По закінченні вправи в режимі відеоаналізу будуть виявлені знахідки й вдалі ходи самопрезентації.

Вам пропонується вийти в коло, сісти на стілець у центрі й вимовити такі фрази.

Для тих, хто вибрав бали від 1 до 4.

«Здрастуйте. Я хочу...»

«Мені подобається бути з Вами, тому що...»

Для тих, хто вибрав бали від 5 до 7.

«Здрастуйте, мені складно...»

«Мені варто зізнатися в тому, що я...»

Для тих, хто вибрав бали від 8 до 10.

«Здрастуйте, мені варто вибачитися, тому що я...»

«Я краще Вас тому, що...»

Ж. 30. Вправа „Діалоги”

„Ні-діалог” [192, с.93]

Ведеться діалог між двома учасниками. Завдання учасників діалогу: ні за яких обставин не погоджуватися з партнером, суперечити у всьому, але заперечувати ввічливо, проте наполегливо. Група оцінює ефективність діалогу.

„Так-діалог” [192, с.93]

Двоє учасників сідають у центр кола й розпочинають діалог. Один промовляє якусь фразу – про погоду, про улюблену книгу та ін.; інший повинен негайно відгукнутися, висловити своє погодження з тим, що сказав перший. Головне, в усьому погоджуватись, обов’язково відбиваючи думку партнера.

Група стежить за тим, щоб учасники діалогу не виходили за рамки заданого режиму роботи – не стали б заперечувати один одному. Після цього наступна пара сідає у центр і починає працювати у режимі «так-діалогу».

Ж.31. Вправа „Підкреслення спільності” [192, с.99]

Вправа проводиться в колі з м'ячем. Учасник, що кидає м'яч іншому, повинен назвати психологічну якість, що поєднує його з тією людиною, якій він кидає м'яч. При цьому він розпочинає свою фразу словами: «Я думаю, нас із тобою поєднує...», і називає цю якість, наприклад: «Ми з тобою однаково товариські»; «Мені здається, ми обоє буваємо трохи прямолінійні». Той, хто одержує м'яч, відповідає: «Я згодний», якщо він дійсно згодний, або: «Я подумаю», якщо не згодний. Той, до кого потрапив м'яч, продовжує вправу, передаючи м'яч комусь іншому, і так доти, поки кожний не одержить м'яч.

Ж.32. Вправа „Підкреслення значущості” [192, с.99-100]

Вправа виконується в колі з м'ячем. Учасникам пропонується подумати й відшукати у своїх колег якості, що викликають замилювання, повагу, симпатію. Звертання до свого колеги починається зі слів: «Таня, мені в тобі подобається...».

Таня, у свою чергу, повинна назвати те почуття, що виникло в неї у відповідь на ці слова. Потім вправу продовжує хтось інший з учасників. І так доти, поки кожний не висловиться.

Ж.33. Вправа „Шаноблива вербалізація” [192, с.100-101]

Учасники поєднуються в пари по колу. Один з них - нападаючий, його завдання - агресивно нападати на партнера. Завдання сидячих навпроти - знизити напругу його партнера за допомогою шанобливо виконаної техніки вербалізації почуттів. Парам дається дві хвилини, щоб підготувати демонстраційну сценку. Після закінчення часу пари по черзі повинні продемонструвати свої сценки.

Матеріал: таблиця формул вербалізації почуттів.

Обговорення: Щоразу після закінчення сценки ведучий запитує в групи: «Чи було це зроблено шанобливо? Чи було це зроблено ефективно?». По закінченні кола групі ставиться запитання: «Які формулювання виявилися найбільш ефективними?» У тому разі, якщо в групі з'явилися формулювання нових технік зниження емоційної напруги, вони записуються на дошці.

Формули вербалізації почуттів

Менш поважні формулювання	Більш поважні формулювання
Ви не розумієте; я не розумію	Ви здивовані; я здивований
Вам неприємно; мені неприємно	Ви засмучені; я засмучений
Вам огидно; мені огидно; Ви нервуєте; я нервую	Ви обурені; я обурений
Вам образно; мені образно	Вас турбує; мене турбує
Ви злитеся; я злюся	Вас зачіпає; мене зачіпає
	Ви гніваєтеся; я гніваюсь

Ж.34. Вправа „Метафорична вербалізація” [192, с.101-102]

Учасники поєднуються в пари. Обирається конфліктна ситуація. Один учасник пари нападає на іншого учасника. Той, на кого напали, повинен відповісти метафоричним описом свого стану. Наприклад, один учасник може сказати: «По-моєму, ви вже забули про нашу вчорашню розмову». Другий учасник відповідає: «Я почувуюся школярем, який відповідає біля дошки».

Варіанти *відповіді*: «Я почувуюся підсудним у залі суду», «Я почувуюся Дюймовочкою в тюльпані: упала й борсаюся у квітці».

Метафора повинна бути яскравою і водночас м'якою, правдивою, жартівливою, точною й поважною стосовно себе.

Ж.35. Вправа „Аналіз проблемної ситуації” [192, с.103-104]

Ведучий пропонує учасникам таку проблемну ситуацію: «Іде урок, учителька вже пояснила нову тему, коли до класу ввійшов спізнілий учень Шапкін, – він спізнюється часто.

Ш.: Здрасьті. Можна?

У.: Здрастуй, Шапкін. Що знову трапилось?

Ш.: Я... відводив сестру в дитячий садок... і ми... забули речі й повинні були повернутися... тому що забули...

У.: Ну все, вистачить, Шапкін, мені все ясно. Ти знову брешеш. Більше це тобі так не пройде. Іди до директора й не заважай мені працювати!

Ведучий пропонує учасникам групи проаналізувати прийоми спілкування вчительки й запропонувати свій спосіб рішення ситуації з урахуванням Я-висловлювань. Всі учасники пропонують свої варіанти поведження вчительки.

Можливий варіант я-висловлення: «Мишко, ти ж добре розумієш, що це все легко перевірити. Щоразу, коли я чую твої виправдовування, я почуваю, що не вірю тобі. Сідай, Мишко, розберемося пізніше».

Далі можна запропонувати студентам розбитися на групи по 4-5 осіб, придумати будь-яку проблемну ситуацію зі шкільного життя й розіграти її два варіанти – з урахуванням Я- і Ти-висловлень.

Ж.36. Ігрова ситуація „Бар'єри на уроці” [192, с.104-107]

Обирають двох студентів, що грають ролі вчителів. Інші учасники грають учнів початкової школи. Інструкції учням і вчителям даються окремо, кожному з учнів потрібно програти певний характер: «вискочку», «тихоню», «базіки», «відмінника» і т. ін., але при цьому всі вони повинні чітко показати своє ставлення до учителя залежно від ситуації - інтерес, нудьгу, страх, байдужість і т.д.

Учителі відповідно до інструкцій повинні зобразити персонаж, що створює бар'єр на уроці, але про це вони не знають.

Зображувані бар'єри спілкування:

- *Бар'єр „Я сам”*. Студентові пропонується зіграти молодого вчителя, невпевненого в собі, який дуже боїться, що діти відповідатимуть не те і він не зможе вийти з цієї ситуації, тому цей персонаж сам ставить запитання і сам на них відповідає. Студент повинен передати внутрішній стан свого персонажа. Тему бесіди студент обирає за своїм бажанням.

- *Бар'єр „Робот”*. Другий студент відіграє роль учителя, що добре підготувався до уроку, але цю тему діти вже пройшли, про що не повідомляється студентові, який грає цю роль, а студентам, що зображують учнів, говориться

про те, що вони знайомі з цією темою. «Учителеві» дається інструкція, незважаючи ні на що, познайомити «учнів» з новою темою, яку обирає сам студент і назву якої він повідомляє викладачеві, а той потай від нього - студентам «учням». У такий спосіб, моделюється бар'єр «Робот», суть якого полягає в тому, що вчитель через непевність у собі, не може зорієнтуватися, займає батьківську позицію стосовно дітей, не виявляючи інтересу до їхнього внутрішнього стану.

- *Бар'єр «Монблан».* Учитель поглиблений у світ науки, мало цікавиться особистістю учня, своє завдання бачить тільки у зборі інформації. Основна емоція стосовно дітей - байдужість, відсутність до них інтересу, доросла або батьківська позиція в спілкуванні призведуть до стандартизованого рівня спілкування.

- *Бар'єр „Китайська стіна”.* Позиція схожа на попередню, але при цьому вчитель підкреслює своє поблажливо-покровительське ставлення до учнів, оскільки займає батьківську позицію стосовно дітей. Відчуття переваги виникає як наслідок компенсації через неусвідомлювану невпевненість у собі, як наслідок - стандартизований рівень спілкування.

- *Бар'єр „Тетерів”.* Учитель чує тільки себе, не замислюється про реакції дітей, оскільки основна емоція - любов до себе, відсутність інтересу до дітей. Педагог закритий маскою «видатного вчителя», займаючи позицію батька, що призводить до стандартизованого рівня спілкування.

- *Бар'єр „Гамлет”.* Учитель такого типу через страх перед невдачею, що виникає, стурбований ставленням, а не змістовим боком навчання. Він прагне подобатися всім учням, тому попадає в залежність від їхньої думки, оскільки займає «дитячу» позицію в спілкуванні з ними. За наявності інтересу до дітей, здатних зробити цьому вчителю необхідну емоційну підтримку, і любові до дітей, змішаної зі страхом, «Гамлет» виходить на маніпулятивний рівень спілкування, на якому то він сам, то діти стають об'єктами маніпуляції.

- *Бар'єр „Приятель”.* Учитель недооцінює значення власної особистості, забуває, що рушійною силою педагогічного процесу є єдність людської культури й професійних знань, оскільки не впевнений у собі, займає позицію дитини в спілкуванні з дітьми, закритий маскою «свого», що призводить до маніпулятивного рівня спілкування з дітьми, при якому об'єктом маніпуляції виступає сам учитель.

- *Бар'єр „Локатор”.* Учитель працює тільки з сильними або слабкими учнями через ту ж непевність у собі, відсутності інтересу до всіх дітей. Такий учитель не може піднятися вище стандартизованого рівня спілкування. Значний

виховний ефект виникає саме в тих випадках, коли на ролі вибираються студенти, для яких характерні подібні бар'єри. Після програвання ситуації викладач підкреслює, що студенти зображували не себе, а тих персонажів, яких він запропонував зіграти. Потім починається обговорення, мета якого - підвести студентів до поняття бар'єра в спілкуванні, показати причини його виникнення й шляхи подолання.

Схема обговорення бар'єра «Я сам»

- Ваше ставлення до цього персонажа. Чи був контакт між Вами й учителем? Чи можна назвати Ваше відчуття бар'єром у спілкуванні? Що сприяло виникненню бар'єра? Яку емоцію випробовував учитель? Які жести, поза, міміка й інші засоби невербального спілкування видавали його непевність у собі? На якій позиції перебував учитель? Що видавало його дитячу позицію? Чи виявляв цей персонаж інтерес до учнів? Чи був відкритий у спілкуванні? На якому рівні він залишився? За аналогічною схемою здійснюється обговорення другого персонажа й всіх наступних бар'єрів.

Питання для обговорення: Що сприяє виникненню бар'єрів спілкування вчителя на уроці (емоція страху, агресії, невідповідна позиція в спілкуванні, відсутність справжнього інтересу до дітей, закритість у спілкуванні)? Що допомагає уникати бар'єрів між учителем і учнями на уроці (інтерес до особистості учнів, відкритість учителя, вміння правильно й гнучко змінювати позицію у спілкуванні залежно від ситуації)?

Ж.37. Вправа „Жести” [192, с.116]

У розмову вступають 2 особи. Вільно спілкуючись один з одним, вони повинні обов'язково використати найрізноманітніші жести. Причому як можна більш активно. Група стежить, щоб жестів було більше, але вони повинні бути природними в розмові.

Ж.38. Вправа „Емоційний стан” [192, с.118]

Зобразіть емоційний стан (гнів, радість, образу, очікування й т. ін.) за допомогою: міміки; жестів; міміки й жестів.

Ж.39. Гра „Порожнє місце” [192, с.129-130]

Правила гри. Половина учасників сідає по колу на стільці, інша встає у них за спиною. Перед одним з учасників (той, хто водить) ніхто на стільці не сидить -

це «порожнє місце». Завдання: той, хто водить, повинен переманити кого-небудь із сидячих на «порожнє місце». Це потрібно зробити без слів, уважно подивившись на того, кого збираєшся покликати.

Якщо хтось із учасників побачив уважний погляд, що запрошує, він повинен перебігти й зайняти «порожнє місце». Партнер, який стоїть за спиною, повинен затримати того, що тікає, схопивши його за плечі. Якщо це йому вдалося, той, хто водить, переманює до себе когось іншого, якщо не вдалося, то тепер він сам мусить переманити до себе якого-небудь іншого учасника (так само – очима), тобто знову придбати партнера, і т. д. Через деякий час партнери міняються місцями – ті, хто сиділи, встають за спинки стільців, а ті, хто стояли, сідають. Гра триває зазвичай 10 хвилин. Додатковий ефект вправи – адаптація в групі, формування доброзичливої атмосфери, зниження тривожності.

Ж.40. Вправа „Рівновага”

Не завжди в житті й на роботі варто йти на компроміси, пом'якшення гострих проблем. Нерідко виникають обставини й ситуації, у яких Ви повинні досягти своєї мети, переконати співрозмовника у своїй правоті, домогтися прийняття своєї точки зору, тобто, здобути безумовну перемогу!

Як зробити так, щоб складна розмова з учнем, його батьками, колегою по роботі або адміністрацією школи не закінчилася конфліктом і водночас перемога була за Вами? Адже по суті конфлікт – це поразка, а Ваше завдання полягає в тому, щоб організувати безконфліктну взаємодію й одночасно домогтися згоди з вашою позицією.

Опишемо психотехнічний бік такої розмови. Ваша бесіда повинна бути «ходінням по канату» і втриманням рівноваги на ньому. Нахил в один бік – конфлікт, нахил в інший – мирне, але не конструктивне розв'язання проблеми.

Сміло й упевнено ведіть розмову – «ідіть по канату». Уступаючи своєму співрозмовникові в деталях, не поступайтеся йому в головному. Виявляйте дипломатичність у тих моментах бесіди, які стосуються Ваших взаємин з ним, але будьте «тверді як скеля» в тому, що стосується головного предмета розмови. Довідайтеся про аргументи, побажання, що є у Вашого партнера по спілкуванню й тільки після цього розкривайте «валізу» із власними пропозиціями.

Наприклад, Ви здійснюєте ділові переговори із завучем і директором школи з метою одержання дозволу на викладання нового предмета за експериментальною програмою. Для цього потрібно виділити додатковий навчальний час, придбати посібники, наочні матеріали, розмножити експериментальний підручник для кожного учня, апробувати програму нового

курсу, ввести організаційні зміни (збільшити час уроку, запланувати серію екскурсій та ін.). Припустимо також, що в адміністрації школи є свої резони стримувати Вашу активність щодо введення нового шкільного предмета (непевність у тому, що він буде зрозумілий дітям, побоювання, що новий курс викличе «відсіювання» слабких учнів і т. ін.).

Якщо Ви будете жорстко, напористо й прямолінійно відстоювати свою позицію, то може виникнути конфлікт і Ви не досягнете успіху, і навпаки, якщо Ви у всьому станете уступати, лавірувати, іти на компроміси, то, можливо, Ви отримаєте дозвіл на введення нового шкільного предмета, але Вам доведеться зробити таку величезну кількість поступок, що це зашкодить змісту нового курсу.

Стратегія проведення ділової розмови тут - «ходіння по канату», балансування на лінії розмови, що призводить до мети: не допустити загострення бесіди і водночас домогтися визнання своєї позиції.

Ми свідомо не розповідаємо тут про деталі розмови, що ведеться за методикою «Рівновага». Щоразу Ви будете опинятися в різних конкретних ситуаціях і врахувати всі умови, що виникають, просто неможливо. Підкреслимо, що для успіху в діяльності неважливо точно й у деталях знати, що робити. Важливо правильно підібрати внутрішній стан і опанувати ним, а потім уже фрази, дії й форма поведінки будуть реалізовані Вами «за ситуацією». Важливо обрати правильний образ, що буде ефективно регулювати Вашу діяльність, і міцно втримувати цей образ у своїй свідомості. У цьому разі образ «ходіння по канату» і фіксація «рівноваги» завжди допоможе вам відстояти власну позицію у складній проблемній ситуації.

Ж.41. Вправа „Контексти”

Наше спілкування здійснюється не тільки за допомогою слів, але й за допомогою міміки й пантоміміки, а також психоенергетичного впливу. Причому інформація, передана несловесними каналами, сприймається миттєво, набагато швидше, ніж самі слова. Тому, якщо Ви, як учитель, говорите своїм вихованцям необхідні й у цілому правильні слова про те, що треба добре вчитися й бути дисциплінованими, але через несловесні засоби передасте їм емоційно-негативний «заряд» (зарозумілість, відчуження), то учні не почують Ваших слів, але відразу ж відчують Ваше ставлення до них. Вони миттєво займуть «оборону перед боєм». Саме так найчастіше й починається конфлікт між учителем і учнями.

Навпаки, навіть самі різкі, прямі слова можуть мати виховний ефект, якщо вони сказані у відвертій манері, якщо вчитель щиро стурбований навчанням і поведінкою своїх вихованців і дійсно переживає за їхні вчинки.

Отже, Ваша словесна поведінка може реалізовуватися в широкому діапазоні: від симпатії й заохочень до осуджень і покарань. Але Ваша несловесна «мова» повинна будуватися тільки на емоційно теплій ноті: відкритості й прийняття.

Станьте перед дзеркалом. Програйте сценку, в якій Ви хвалите учня. Скажіть кілька фраз. Подивіться на своє обличчя, руки. Що вони виражають? Зверніть увагу на інтонацію свого голосу.

А тепер програйте сценку, в якій Ви висловлюєте осуд. Вимовте кілька критичних і різких фраз, але вираження особи постарайтеся залишити колишнім: відкритим і доброзичливим. Не виходить? Повторіть ще раз.

Задумайтеся: можливо, в деяких випадках сигнал до початку конфлікту подаєте саме Ви? Звичайно, – не усвідомлено, не маючи перед собою мети загострити відносини з учнями. Напруженість часто несуть не ваші слова, але контексти, в яких вони передаються: сердиту особу, стислі руки, інтонація голосу, що вібрує. Змінійте контексти! Відмовтеся від емоційно-негативних несловесних засобів спілкування з учнями!

Ж.42. Вправа „Модальність”

Спробуйте на хвилину відчути себе підлітком або старшокласником. Які слова вони найчастіше чують у школі й удома? Від учителів і від батьків вони чують приблизно таке: «Ти повинен добре вчитися!», «Ти повинен думати про майбутнє!», «Ти повинен поважати старших!», «Ти повинен слухатися вчителів і батьків!» Майже немає звертань, що побудовані у модальності можливого: «Ти можеш...», «Ти маєш право...», «Тобі цікаво...».

А тепер перейдіть у позицію вчителя або батька. Що вони говорять про себе, звертаючись до підлітка або юнака? А говорять вони таке: «Я можу тебе покарати...», «У мене є повне право...», «Я знаю, що робити...», «Я старший й тому розумніше...».

Що ж виходить у результаті? Відбувається чітко виражене протиріччя в модальності звертання до учня. Ті мовні засоби, які спрямовані на нього, формуються в модальності повинності, а те, що стосується самих дорослих (учителів, батьків), – у модальності можливого. Хлопці розуміють, що вони «не можуть нічого», для них - одні заборони, а дорослі – «можуть все», у них – повна свобода дій.

Ця очевидна несправедливість загострює їхню взаємодію з дорослими й у деяких випадках стає причиною конфліктів. Не можна забувати також, що модальність повинності взагалі важко переноситься людиною, її відчуття викликає в нього тривожні, стресові стани, страх виявитися неспроможним і «не витягнути» покладеної на нього важкої ноші боргу. Безумовно, модальність повинності у зверненні вчителя до учня необхідно звести до мінімуму. Давайте потренуємося! А тепер самостійно!

Ліворуч подано типові фрази, які вчителі й батьки часто говорять підліткам і юнакам. Праворуч напишіть інші фрази, в яких модальність повинності переведіть у модальність можливого при збереженні загального змісту висловлення.

Типова фраза:	Як необхідно говорити:
«Ти повинен добре вчитися!»	«Я впевнений, що ти можеш добре вчитися».
«Ти повинен думати про майбутнє!»	«Цікаво, якою людиною ти хотів би стати? Яку професію плануєш обрати?»
«Ти повинен поважати старших!»	«Ти знаєш: повага до старших — це елемент загальної культури <small>шкільної</small> »
«Ти повинен слухатися вчителів і батьків!»	«Звичайно, ти можеш мати свою власну думку, але до думки старших корисно прислухатися».

«Ми у твої роки жили набагато гірше!»; «Ти повинен цінувати турботу старших»; «Скільки можна ледарювати!»; «Ти повинен, нарешті, почати навчатися!»; «Ти постійно зриваєш мій урок!», «Ти повинен сидіти спокійно і уважно слухати!»; «Хто з вас розбив скло в класі?»; «Ти повинен говорити правду!»; «Давай щоденник, я поставлю тобі двійку!»; «Ти повинен завжди мати з собою щоденник!»

Ж.43. Вправа. „Терапія спілкування”

Більшість прикладів, описаних у вправах стосується взаємин учителя з підлітками. Це не випадково. Саме з учнями 10- 13 років розпочинаються

проблеми. Слухняний, дисциплінований учень початкових класів раптом перетворюється в некерованого бунтівника, завжди готового на різкість і брутальність.

Як «погасити» збудженого учня? Як заспокоїти й збалансувати його психіку? Як зняти конфлікт, що народжується, у взаєминах з ним?

Пропонуємо один з ефектних прийомів. Відомо, що крім потреби в самоствердженні, у підлітків актуалізується потреба в спілкуванні. Вони багато говорять один з одним, причому предметом їхньої комунікацій найчастіше виступає їх власне «Я»: як я ставлюся до тієї чи іншої людини; який я - сильний чи слабкий; як я виглядаю й т. ін. Відбувається народження особистості підлітка, виникнення його індивідуальності. Він ще й сам не знає: яка він людина? Він немов знаходиться перед великою шафою, у якій висить безліч різних «психологічних костюмів». Він приміряє на себе то один «одяг», то інший і намагається відчутти, в якому з них йому психологічно комфортніше, що йому найбільше підходить. Не обвинувачуйте підлітка в егоїзмі! Допоможіть йому успішно пройти складний шлях особистісного самовизначення й Ви побачите, як конфлікт зміниться дружбою й взаєморозумінням. Заведіть правило регулярно розмовляти з важким підлітком. Ваша бесіда може тривати 40-50 хвилин. Предметом розмови обирайте теми, цікаві для підлітка, його переживання, характер, звички, бажання, потреби.

Говоріть спокійно, м'яко, рівним, заспокійливим голосом. Не читайте моралі, не «навчайте життя», спілкуйтеся на рівних. Звук Вашого голосу, Ваше доброзичливе і відкрите обличчя стануть ефективними психотерапевтичними засобами для Вашого вихованця. Уже через деякий час ви зможете помітити позитивні зміни в поведінці підлітка: він стане спокійнішим, стриманішим, більш врівноваженим, і внаслідок цього все рідше й рідше буде порушувати дисципліну, почне краще вчитися.

Ж.44. Вправа «Зупиніть монолог, організуйте діалог»

В одній з шкіл довелося спостерігати таку сцену. Молода вчителька вирішила провести класну годину зі своїми хлопцями, з метою реалізації ідеї педагогіки співробітництва. Протягом уроку вона багаторазово повторювала фрази: «Давайте разом подумаємо...», «Давайте зробимо разом...», «Що вам цікаво?» При цьому, однак, вона говорила без пауз, здійснюючи безперервний монолог і не даючи можливості учням підтримувати бесіду: відповідати на запитання, розповісти про свої інтереси. Відтак, орієнтуючись на нову форму

спілкування із класом, учителька змогла реалізувати її лише на словах, поведінка залишилася колишньою: вона безперервно говорила, а клас – *мовчав*.

Багато конфліктів між учителями й учнями розпочинаються з «безсловесності» останніх, за відсутності умов для їхньої участі в рівноправному діалозі. Енергія й активність підлітків і юнаків, що могла бути реалізована у взаємодіях із учителем, стає незатребуваною й у якісь моменти проривається назовні. «Вулкан» бурхливих почуттів, думок і емоцій зненацька починає діяти: учень вступає в суперечку на уроці в класі, виявляє впертість, неслухняність, негативізм. Він хоче бути суб'єктом спілкування, але оскільки умов для спілкування не створено, він сам захоплює «комунікативний плацдарм», як уміє: грубіянить, відмовляється підкоритися, порушує дисципліну.

Як організувати культурний діалог з учнем?

Щоб між Вами й учнями виникла діалогова взаємодія, виконуйте такі умови:

1. Якщо Ви ставите запитання, то почекайте, коли Ваш співрозмовник відповість на нього.

2. Якщо Ви висловлюєте свою думку, то заохочуйте учня в тому, щоб він висловив до неї *своє* ставлення.

3. Якщо Ви не згодні, формулюйте аргументи й заохочуйте пошук таких аргументів самим учнем.

4. Робіть паузи під час бесіди. Не дозволяйте собі захоплювати весь «комунікативний простір».

5. Частіше дивиться в обличчя учня, свого співрозмовника.

6. Частіше повторюйте фрази: «Як ти сам думаєш?», «Мені цікава твоя думка», «Чому ти мовчиш?», «Ти не згодний із мною? Чому? », «Доведи, що я неправий!»

Ж.45. Вправа «Організація»

Ми рідко замислюємося про організаційні умови навчання в школі, натомість, вони мають велике значення. Подивіться, наприклад, як розміщені столи й стільці в просторі класу .

Стіл учителя знаходиться перед класом і немов протипоставлений йому. Таке організаційне рішення простору класної кімнати закріплює директивну, впливову позицію вчителя. Столи учнів поставлені в кілька рядів і викликають враження «загальної маси». Перебуваючи у класі, учень відчувається всередині колективу, його маленькою часткою. Тому виклик до дошки й спілкування з

учителем «один на один» є факторами, що викликають у нього незвичний і напружений стан.

Давайте подумаємо разом, чи завжди добре те, що звично? А якщо змінити традиційну організацію простору в класі й зробити її більш демократичною? Що зміниться? Позиція вчителя не протипоставлена класу, коли він стає ведучим й одночасно «одним з усіх». На Вашу думку, які уроки можна проводити, організувавши простір у такий спосіб?

Ж.46. Вправа за Е. де Боно «Шість капелюхів»

Учасники курсу розподіляються на 6 груп і кожній групі видаються капелюхи свого кольору: білі, чорні, сині, червоні, жовті та зелені. Визначте проблему та опрацюйте її за методикою Е. де Боно.

Ця методика була розроблена Едвардом де Боно і є однією з найбільш відомих. Методика крім того, що змушує дивитися на одну й ту саму проблему з різних боків, розділяє розумовий процес на основні етапи, які практично збігаються з описаними вище фазами творчого процесу: збір інформації, генерацію ідеї й критичну оцінку. Кожний з етапів символізує капелюх певних кольорів:

Білий капелюх – раціональний, етап збору інформації. На зазначеному етапі необхідно просто викласти цифри й факти.

Червоний капелюх – емоційний. На цьому етапі необхідно зафіксувати всі пов'язані із завданням емоції, передчуття й ін.

Чорний капелюх – песимістичний, критично налаштований. На зазначеному етапі обговорюються можливі невдачі.

Жовтий капелюх – позитивний, оптимістичний. На цьому етапі потрібно розглядати завдання позитивно, фіксувати вигоди й переваги.

Зелений капелюх – творчий. На зазначеному етапі важливо зосередитися на пошуку нових рішень проблеми, можливих альтернативах, розглядаються всі можливі варіанти.

Синій капелюх - філософський. На цьому етапі формулюється загальне уявлення про ситуації, систематизується розумовий процес.

Методика підходить і для індивідуального використання, і для роботи в групі, і нагадує рольову гру. У звичайному житті наш розумовий процес включає всі перераховані вище етапи, але найчастіше ми думаємо про все одночасно. Методика дозволяє приділити увагу кожному з аспектів мислення.

Варіант: Розгляньте педагогічні ситуації, «вдягнувши капелюх» певного кольору.

Приклад ситуації:

Г.З., учителька історії, була вольовою людиною. Дисципліну тримала жорстку, не покладаючись на чийсь допомогу. За найменшу провину безжально карала учнів.

– У мене учні виконують будь-яку команду, – любила говорити Г.З. – Немає чого з ними сюсюкати, проводити різні збори, формувати уповноважених колективу... Теорія все.

Та одного разу Г.З. прийшла на урок історії у свій 8-й клас, відкрила двері, а в класній кімнаті сиділа лише одна Оксана і плакала.

– А куди поділися ці дармоїди? — в нерішучості, але зі злістю запитала Г.З.

– Пішли... В парк, – боязко відповіла Оксана.

– Як пішли? Усі? Хто командував? Як вони посміли, – сипала запитаннями вчителька. – Я їм покажу. Вони в мене потанцюють!!!

І вибігла з класу.

Ж.47. «Вивчаємо свій мозок» (Пол Біч, с. 54-55)

Мета: Ця техніка – один з найкращих способів навчитися робити нотатки або аналізувати інформацію в більш приємній для мозку формі. Найбільш відомий і простий варіант мозкової мапи був придуманий та розроблений Тоні Бьюзеном. Намалюйте посеред паперу або дошки щось, що визначає сутність Вашої проблеми. Від малюнка відведіть лінії, що являють собою основні теми питання. Від кожної лінії будуть розходитися менш значні теми.

Над кожною лінією напишіть одне-два ключових слова, які пояснюють, що вона означає. Намагайтеся робити зображення системним. Почніть з найбільш товстих ліній у центрі, поступово переходячи до більш тонких. Можна використовувати різні кольори для кожної лінії.

Зворотній зв'язок: Не затягуйте процес малювання. Важливо, щоб підписи містили максимум інформації та мінімум слів.

Результат: Техніка допоможе посилити роботу мозку, розвинути гнучкість мислення, навчить техніки аналізу і синтезу інформації.

Ж.48. «Вузли» (Пол Біч, с. 56-57)

Група розподіляється на рівні команди по 8-10 осіб. Якщо кількість неоднакова, керівник також бере участь у вправі. Команда стає в коло. Кожний член групи бере за праву руку учасника, що стоїть напроти нього. Після цього кожний бере за ліву руку свого сусіда. У такий спосіб команда зав'язується у

«вузол». Завдання полягає в тому, щоб розв'язати вузол, не розриваючи рук. Можна повертатися, але не розривати рук.

Ця вправа – чудова розминка, де рух сполучається з певною долею практичного мислення (часто супроводжується морем сміху та гаму). Але практична значущість для команди – розвиток групового мислення, взаємної підтримки та згуртованість групи.

Ж.49. «Як отримати свободу» (Пол Біч, с. 60-61)

Розв'яжіть невелику задачу: Ви замкнені у казематі. Це кругле приміщення з міцними, гладкими стінами заввишки 4 метри, сам каземат – 5 метрів у діаметрі. В середині приміщення – отвір глибиною 10 сантиметрів. На дні його лежить гладка дерев'яна кулька, трохи менше самого отвору, але вільно рухається в ньому. У Вас немає одягу і немає нічого з собою. Ви отримуете три звичайні розігнуті канцелярські скріпки. Ви можете вийти, якщо виймете з отвору кульку. Що ви будете робити?

Якщо Ви ще не знайшли рішення, подумайте ще раз. Уважається, якщо ми отримуємо якийсь предмет, то є декілька способів його використання. Проте, в цьому разі – це пастка. Якщо Вам щось дали – Ви не обов'язково повинні це використовувати. Отже, скріпки Вам не допоможуть. Але ж дерев'яна кулька може... плавати. Додумайте кінець задачки.

Не завжди рішення із заздалегідь наявними даними можуть бути вірними. Іноді доречно відкинути те, що вже є, і подумати, що інше може допомогти.

Намагайтеся використовувати цей підхід у повсякденному житті.

Ж.50. Вправа-твір

Продовжити оповідання: «Я отримав медаль „Кращий учитель року” ...», «Мене з доганою звільнили зі школи ...», «Мій зоряний час настав ...»

Ж.51. Вправа «Педагогічні ситуації»

Мета: сприяти набуттю майбутніми вчителями вмінь створювати проблемні ситуації у процесі вивчення конкретної теми зі своєї дисципліни.

Викладач разом зі студентами обирає конкретну тему уроку залежно від своєї спеціальності. Учасники:

- а) студенти - "учителі" (3-4);
- б) студенти - "учні" (12-13);

в) студенти - "експерти" (2-3).

Інструкція для "вчителя": «Уявіть, що Вам доручили провести урок типу оволодіння знаннями з Вашої дисципліни в 4 класі. Тема уроку не має прямого зв'язку з навчальним матеріалом, який вивчався раніше. Вам необхідно створити проблемну ситуацію, усіх "учнів" залучити до її аналізу, допомогти їм виділити проблемну задачу і домогтися, щоб учні її "прийняли"».

Інструкція для "учнів": «Ви учні 4-го класу. Учитель проводить з вами заняття вперше, тому у вас виявляється інтерес до особистості педагога. Ви вперше включилися у процес аналізу проблемної ситуації і виокремлення пізнавальної задачі, яка викликає у вас зацікавленість. Спочатку вам нелегко це зробити, ви виявляєте активність, але відповідаєте плутано. Проте вчитель наполегливо веде вас до розуміння сутності питань, які розглядаються на уроці».

Інструкція для "експертів": «1. Уважно стежте за ходом дій "учителя", спрямованих на залучення "учнів" до аналізу проблемної ситуації і виокремлення пізнавальної задачі. 2. Якою мірою пізнавальна задача спонукає "учнів" до оволодіння новим навчальним матеріалом? 3. Якою мірою ці прийоми сприяють активізації пізнавальної діяльності "учнів"? У чому це виявляється? 4. Наскільки "учитель" під час добору й аналізу проблемної ситуації враховував вікові особливості "учнів", їхні розумові можливості? Оцініть діяльність "учителя" (за 10-бальною шкалою).

Ж.52. Вправа «Теленатія»

Група учасників розбивається на пари. Розбивка на пари може здійснюватися двома способами. Перший спосіб: кожний учасник сам обирає собі партнера, з яким йому грати. Або всі учасники розраховуються на «перший - другий». Перші номери обирають собі пару з других номерів.

У кожній парі учасники сідають один до одного обличчям й домовляються, хто з них буде ведучим, а хто – веденим. Ведучий починає «передавати» який-небудь образ або думку: він зосереджується й протягом 4 - 5 хвилин „вселяє” їх своєму партнерові, що приймає. Завдання останнього – зрозуміти або відчувти те, про що думає ведучий.

Гра має кілька обмежень. По-перше, вселяння образу ведучим повинне здійснюватися без допомоги слів, тільки через очі й вираз обличчя. По-друге, забороняється використовувати якісь допоміжні засоби, такі, наприклад, як малюнок, жести.

Після того як передача образу відбулася, той, що приймає, розповідає ведучому, що він зрозумів або відчув.

Після обговорення в парах здійснюється загально групове обговорення. За бажанням гравців кілька пар розповідають групі про свої враження.

Певна складність гри не повинна Вас бентежити: через деякий час Ви з подивом помітите, що правильні відгадування відбуваються набагато частіше, ніж це могло б бути за теорії ймовірності. Багато хто із гравців відзначають, що розуміють думки й почуття своїх партнерів, необхідно лише уважно подивитися їм в очі й обличчя. У всякому разі практично завжди правильно визначається емоційне тло трансльованого образу: радісний чи сумний, спокійний чи напружений.

Ж.53. Вправа «Шериф і вбивця»

Для гри готуються квитки відповідно до числа учасників. На двох квитках відзначені ролі «шерифа» й «убивці». Інші квитки - порожні. Всі квитки скручуються так, щоб напис не був видний і складаються в темний пакет. Кожний учасник вибирає собі квиток, але не показує його іншим гравцям.

Учасник, що виконує роль «убивці», повинен поглядом «убивати» інших гравців. «Шериф» зобов'язаний знайти «вбивцю», при цьому він може орієнтуватися на два ігрових моменти. По-перше, він визначає «убивцю» по очах. По-друге, інші гравці, відчувши погляд «убивці», говорять: «Я вбитий», - тим самим показуючи «шерифові», хто в групі відіграє роль «убивці».

Необхідно враховувати, що «вбивця» може бути знайдений одразу, але й може залишитися невиявленим до кінця гри. Значення має не результат, а процес гри. Ігрова вправа завжди проходить жваво й сприяє не тільки розвитку інтуїції, але й поліпшенню соціально-психологічного клімату в колективі.

Практика свідчить, що оптимальним є повторення гри 4-5 разів зі зміною гравців, які грають роль «шерифа» й «убивці». Після кожного ігрового акту організується загальне обговорення: за якими ознаками «шериф» визначив «убивцю», і якщо він не зумів цього зробити, то чому. Нехай учасники обмінюються враженнями про відчуття, які в них виникли, коли вони відчули погляд «убивці». Хтось із них зміг виставити «психологічний захист» проти «убивчого погляду» і залишився внутрішньо спокійним. Інші відчули неприємні емоції, незважаючи на те, що це була гра.

Ж.54. Вправа «Перерахуй предмети»

Викладач розташовує на столі 10 будь-яких предметів і накриває їх чимось. Потім пропонує групі за 30 секунд запам'ятати, що лежало на столі і знову закриває предмети. Після цього учасники групи повідомляють та занотовують,

хто скільки предметів запам'ятав. Надалі поєднуються в пари й намагаються визначити, в який спосіб здійснювалося запам'ятовування. Після цього обговорюють результати в групі.

Ж.55. Вправа «Збери енергію»

Учасники групи по 5-6 осіб збираються в коло. Викладач пропонує поставити зігнуті руки біля грудей долонями одна до одної, залишивши невеличкий простір. Наближаючи та віддаляючи долоні учасники повинні відчувати між долонями пружну кулю.

Коли всі учасники відчували її, вони наближаються один до одного в центр кола і поєднують свої кульки, намагаючись відчувати всі кульки один одного. Після цього кожен з учасників бере кульку та прикладає її до грудей, намагаючись покласти «в себе».

Варіант: кульку можна передавати один одному по колу, намагаючись не розгубити енергію. Або наповнити її теплом та світлом і поспостерігати за своїми відчуттями.

Вправа надає учасникам можливість зазирнути за межі повсякденного життя і відчувати свою та групову енергію. Вона розширює світогляд учасників, дає можливість відчувати нескінченні можливості пізнання, відчувати єднання зі світом.

Ж.56. Вправа «Ідеальний учитель»

Учасникам пропонується уявити себе в ролі ідеального вчителя та провести свою презентацію. На підготовку до заняття надається 5 хвилин.

Ж.57. Вправа «В якій школі я хотів би працювати»

Уявіть, що Ви стали директором школи. У Вас є всі можливості для перетворення її на школу не тільки своєї мрії, але й мрії всіх Ваших учнів. Що б Ви зробили і в який спосіб Ви це здійснили б? На підготовку надається 10 хвилин. Результати обговорюються у групі. Потім учасники записують найбільш цікаві пропозиції та разом «будують» школу.

Ж.58. Вправа «Що потрібно для вільної творчості»

Викладач пропонує учасникам на папірцях написати якомога більше умов, що, на їхню думку, підтримують вільну творчість. Після цього учасники групи стають у коло і, використовуючи кожний свій папірець, називають умову. У кого

закінчилися папірці, той має право назвати ще одну протягом 3 секунд, якщо ні, то він виходить із кола та спостерігає за грою зовні. Виграє той учасник, що залишиться останнім. Умови, звичайно, не повинні повторюватися.

Ж.59. Вправа-гра «Робота над помилками»

Мета гри: вироблення вмінь і навичок класифікації помилок у письмових роботах учнів та організація роботи щодо їх попередження.

1. Методичні рекомендації

Усі учасники гри - «вчителі-мовники загальноосвітньої школи», які одержали розмножені тексти диктанту з помилками учнів. Для виконання навчального завдання ролі між учасниками гри розподіляються так: учителі, яким доручено провести роботу над помилками учнів, – 2 особи, їхні рецензенти – 2 особи та група експертів – 3 особи. Решта студентів виконують ролі учнів.

2. Короткі вказівки виконавцям ролей

Учителі – зобов'язані виявити в диктанті помилки, яких припустилися учні, класифікувати їх та провести роботу на уроці щодо запобігання їм. Вони мають продемонструвати свої вміння визначати причини, що породжують ці помилки, дібрати найефективніші форми роботи з їх попередження і прийняти правильне рішення в екстремальних ситуаціях.

Рецензенти – після завершення роботи вчителів над помилками виступають з усним аналізом проведених фрагментів уроків.

Експерти – за п'ятибальною системою оцінюють дії вчителів і рецензентів, аргументуючи свої оцінки.

3. Хід гри

Перший і другий «учителі» по черзі організовують роботу над помилками учнів. Для проведення фрагментів уроків кожному з них надається 15 хв. навчального часу. Під час цих фрагментів учителі застосовують різні прийоми і види усних та письмових вправ, спрямованих як на повторення вивченого раніше, так і на опанування нового матеріалу, завдання комунікативного типу, алгоритми засвоєння якогось правила орфографії чи пунктуації, перфокарти, що заощаджують час для виконання вправ з графіко-орфографічним матеріалом, тощо.

На другій півпарі викладач проводить дискусію, метою якої є обговорення, аналіз й оцінка проведених фрагментів уроків за участю рецензентів, експертів та інших учасників гри. На цьому етапі особливу увагу слід приділити вмінням студентів спілкуватися під час розв'язання педагогічних

завдань, обстоювати власні погляди, мотивувати правильність прийнятих рішень.

Підбиття підсумків

По закінченні дискусії викладач визначає позитивні і негативні моменти гри, оцінює якість фрагментів уроків та рівень професіоналізму в діях майбутніх учителів, рецензентів та експертів, рівень їхніх знань, умінь і навичок, вислуховує пропозиції студентів щодо вдосконалення гри.

Ж.60. Вправа «Мозковий штурм»

Це ефективний метод колективного обговорення й пошуку рішень, що активізує уяву та творчість усіх учасників гри, сприяючи якнайшвидшому правильному розв'язанню складної психолого-педагогічної ситуації.

Гра проводиться за такими правилами:

1. Команди мають запропонувати якомога більше ідей з розв'язання проблеми.
2. Гравці мають змусити працювати свою уяву. Жодної ідеї не слід відкидати лише тому, що вона суперечить загальноприйнятій думці.
3. Не можна обговорювати і критикувати висловлювань інших та оцінювати запропоновані ідеї.
4. Вибирати слід саме ту ідею, яка, на думку групи, є правильною.
5. Підсумки мозкового штурму підбиває викладач, оцінюючи ефективність роботи кожної групи.

Оскільки метод мозкового штурму використовують як фрагмент заняття, він має займати мінімум часу (не більше 10-15 хв.). Студентів розподіляють на мікрогрупи по 3-5 осіб. Кожній групі ставиться запитання, на яке треба дати відповідь упродовж однієї хвилини. Обмеженість часу зумовлена тим, що в кожній ситуації, яка виникає під час уроку, вчитель зобов'язаний прийняти правильне рішення негайно. Наприклад, можна запропонувати студентам розв'язати методом мозкового штурму таку педагогічну проблему:

...Під час уроку вчитель одержує запитання й відчуває, що учень, який його поставив, має щодо нього власну думку. З якою метою учні ставлять такі запитання і як учитель має реагувати на них?

Шляхом мозкового штурму студенти мають дійти висновку, що подібні запитання учні можуть ставити з такою метою: допомогти вчителю дати всім учням класу додаткову інформацію; звірити власну думку з думкою вчителя; перевірити компетентність учителя; показати його безпорадність;

продемонструвати однокласникам свою обізнаність та утвердити свій стан у колективі; за допомогою вчителя розв'язати спірне питання на свою користь.

Студенти також мають усвідомити, що вчитель зобов'язаний швидко оцінити ситуацію й реакцію аудиторії, а також з'ясувати думку самого учня. З його відповіді учень має відчувати повагу і довіру до себе. Залежно від змісту запитання відповідь можна завершити словами: «Я висловив власну думку, проте, з цього питання цілком припустимі й інші погляди».

Відповідь учителя на запитання учнів має бути, по-перше, правильною; по-друге – переконливою; по-третє – вичерпною і відповідати змісту запитання; по-четверте, — лаконічною.

Ще один приклад: на уроці української літератури старшокласники вивчали драму І. Я. Франка «Украдене щастя». Учень за останньою партою безперервно щось шепотів однокласниці, яка сиділа попереду нього, писав їй цидулки. Дівчина червоніла, блідла, а потім повернулася й дала йому дзвінкого ляпаса. Одні учні, почувши це, здивовано озирнулись, інші весело розсміялися. Учитель запропонував обом залишити клас і спокійно продовжив урок. Чи правильно він вчинив? А яке рішення прийняли б Ви? На роздуми дається одна хвилина.

Ця методика має певні переваги: по-перше, це найемоційніший варіант гри; по-друге, у студентів виникає інтерес до активного продукування ідей, вони мають обґрунтовувати й обстоювати свою думку в процесі дискусії; по-третє, з перших секунд гри викладач бачить лідера, який швидко мислить, бере на себе ініціативу й намагається нав'язати власну думку решті студентів; по-четверте, так само на перших секундах виявляються й аутсайдери, які прагнуть «сховатися» за спинами лідерів і активістів. Виявивши їх, викладач може змінити методику гри.

Проте, гра має й недоліки, зокрема, без втручання викладача пасивні студенти можуть відсидітися, не висловивши жодної думки.

Ж.61. Вправа «Метод фокальних об'єктів» (Пол Біч, с. 22)

В основі методу лежить штучна комбінація ознак відомого, звичного об'єкта, який потрібно покращити за допомогою ознак інших випадкових об'єктів.

Ж.62. Вправа «Змінені стани свідомості» (Пол Біч, с. 98)

Сядьте на зручний стілець. Закрийте очі. Згадайте час, коли Ви були учасником якоїсь дуже вдалої справи, коли Вам було добре, Ви були впевнені в

собі, відчували себе розслаблено й спокійно. Наскільки це можливо, зануртесь у цей спогад. Максимально відновіть образи, звуки, відчуття.

Коли Ви згадаєте все найбільш приємне, оберіть особливу комбінацію відчуттів, що можуть стати ключем до імпульсу, який буде спонукати Вас згадувати якомога більше деталей. Якщо є тільки одна річ, що може Вас повернути до цього спогаду, то що це?

А тепер підведіться зі стільця, прогуляйтесь, та, використовуючи ключ, відтворіть спогад.

Ця техніка – маніпулювання своєю свідомістю найбільш простим способом. Використовуючи ключовий спогад для відтворення того стану свідомості, коли Ви були впевнені в собі, відчували успіх, Ви можете ввести себе в такий стан будь-коли та спроектувати його на теперішній час.

Вправа допомагає відчувати впевненість у собі, підтримувати творчу атмосферу, що дозволяє говорити, думати, працювати без стресів та занепокоєнь.

Ж.63. Вправа «Навколо світу»

Вправа на розвиток творчого мислення. Уявіть собі, що у Вас є дуже довгий канат, яким можна охопити Землю по екватору. А тепер уявіть, що Вам додали ще 3 метри і Ви повинні підняти її над землею, щоб рівномірно розподілити над поверхнею планети. Подумайте, якого розміру повинен бути зазор між канатом та поверхнею землі?

Якщо Ви ще не вирішили завдання, подумайте ще.

Відповідь: Уважають, що канат потрібно підняти на дуже малу висоту, на міліметр, адже три метри потрібно розділити на 40 000 кілометрів окружності Землі. Але круги працюють не так. Окружність завжди дорівнює 6 радіусам, тому радіус стає $C:6$, де C – окружність. Після подовження канату радіус стає $(C+3):6$ або $(C:6) + (3:6)$, іншими словами радіус подовжився приблизно на $3:6$ – іншими словами на півметра. Це більше, ніж ми могли уявити.

Результат: Будьте завжди готові перевірити свої відчуття.

Вправа підтримує прояв інтересів і здобуття знань у різноманітних галузях та доводить, що будь-яке переконання завжди може бути доповнене різними додатками і наслідками.

Ж.64. Вправа-процедура "Виявлення й розв'язання педагогічного завдання"

Ставляться такі завдання.

1. Розвиток умінь виділяти під час уроку конкретні моменти, які вимагають втручання вчителя:

а) спостерігаючи за учнем Н., треба зафіксувати всі випадки, коли він відволікався, коли працював найбільше інтенсивно;

б) спостерігаючи за активністю учнів під час пояснення нового матеріалу, постаратися по їхньому зовнішньому вигляду визначити, як вони засвоїли новий матеріал; чи всі учні працювали однаково активно; хто був менш активний, на яких етапах уроку; чи відповідають план уроку й методика можливостям цього класу.

2. Розвиток умінь оцінити свої дії:

а) відзначити свої дії, які сприяли вирішенню (невирішенню) педагогічного завдання; проаналізувати свої заплановані й імпровізовані дії на уроці, прийоми, використані в ході спілкування;

б) виокремити позитивне й спірне у своїй методиці педагогічного спілкування;

в) дати цілісний комунікативний аналіз уроку (стадії спілкування, система прийомів, розв'язання комунікативних завдань, що зненацька виникають, стиль спілкування, відповідність стилю спілкування стану класу, опора на комунікативну атмосферу попереднього уроку і т. ін.).

Тут важливо усвідомити, чи завжди методика педагогічного впливу відповідає структурі спілкування з класом.

3. Аналіз педагогічного завдання та дій учителя в ході його розв'язання:

а) установити, чи відволікався на уроці учень Н., коли й чому; чи вчасно було звернено увагу на цього учня і які способи застосовувалися для вирішення завдання; чи відчувалася відповідність педагогічного й комунікативного завдань;

б) назвати мотиви, якими керувалися у виборі способів впливу;

в) оцінити, чи можна було запобігти завданню, що виникло, і як; чи існують інші способи розв'язання цього педагогічного завдання; назвати їх і обґрунтувати свій вибір.

4. Розв'язання педагогічних завдань з цільовими настановами:

а) у конкретних педагогічних ситуаціях ставиться мета проаналізувати причини їх виникнення і передбачити свою поведінку в аналогічній ситуації.

Особливу увагу варто звернути на розвиток умінь знайти й сформулювати педагогічне завдання, подати в загальному вигляді її рішення, розподілити її на більш часткові підзадачі, знайти оптимальний варіант рішення;

б) більш складні справи – інсценовані педагогічні завдання:

зробити зауваження учневі;

поговорити з учнем, який не виконав домашнє завдання;
оголосити коротку догану порушникові дисципліни;
прокоментувати яку-небудь оцінку.

Ці вправи розвивають навички невідготовленої комунікації, формують звичні педагогічні дії, відчуття емоційного благополуччя у процесі педагогічного спілкування.

5. Дії вчителя в запропонованих обставинах:

Наприклад, з'ясувалося, що учень Н. несумлінно виконав домашнє завдання. Після школи він залишається один. Мати працює, батько в тривалому відраджєнні. Потрібно вибрати систему комунікативного впливу.

Для вибору педагогічної ситуації можна використати різні педагогічні задачки, а також матеріали уроків, педагогічної й художньої літератури, дитячих і юнацьких фільмів.

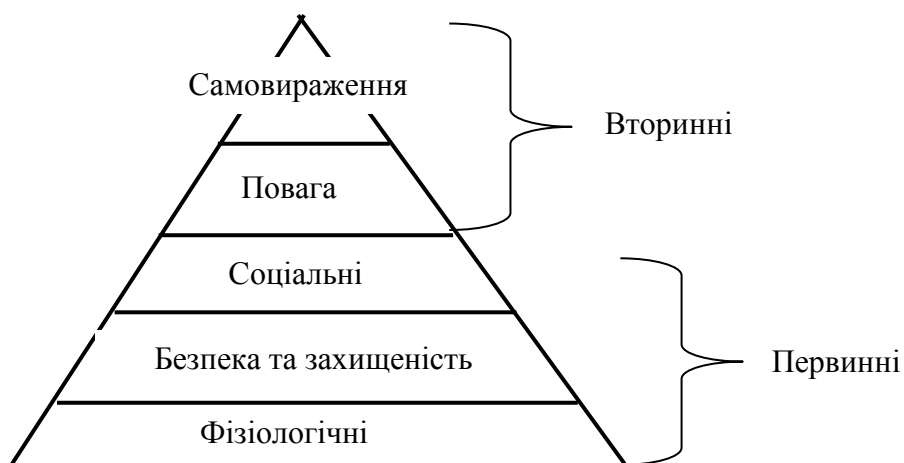
Заняття за дією в запропонованих обставинах припускають, з одного боку, вибір вірної методики педагогічного впливу, а з іншого – вміння, використовуючи той або інший метод, знайти вірну систему комунікативних засобів для його реалізації, вірний тон для роботи з учнями, а головне – створити педагогічно-креативне середовище для прояву вільної творчості учнів.

6. Інсценовані педагогічні завдання. Подібні вправи сприяють розвитку внутрішньої зібраності, рішучості, готовності до подолання несподіваних труднощів і розв'язання непередбачених педагогічних завдань. Крім того, ці вправи розвивають увагу, інтуїцію, тренують вміння виражати педагогічно доцільне почуття. Можливі типи вправ: викликати учня спокійно; викликати учня весело, життєрадісно; викликати учня байдужо; викликати учня доброзичливо; викликати учня з гумором; викликати учня з іронією й т. ін.; увійти до класу і поговорити з трьома учнями з різними емоційними станами.

7. Інсценування педагогічної вимоги. Можливі такі варіанти вправ: звернутися до учня з вимогою-проханням, з вимогою-довірою, вимогою-схваленням, з вимогою-радою, з вимогою-грою, з вимогою-натяком, з вимогою-умовою, з вимогою-осудом, з вимогою-недовірою. Ситуації спілкування весь час змінюються, вводяться нові дані: наприклад, учень довго хворів або в учня конфлікт із класом тощо.

Ж.65. Вправа «Піраміда»

На основі піраміди потреб А.Маслоу, створіть власну (будь-яку фігуру) потреб, розширте її.



Додаток 3

Кваліметричний розподіл рівнів сформованості педагогічної креативності за тестами у відповідності до шкали

Критерії педагогічної креативності	Методика	Кількість рівнів	Шкала оцінки рівнів
1	2	3	4
<i>1.1 Прагнення до нового</i>	Питальник „Допитливість” до ознаки мотиваційного компоненту педагогічної креативності за тестом „креативність” Н. Вишнякової	0-2 бали – низький рівень 3-5 балів – середній рівень 6-8 балів – достатній рівень 9-10 балів – високий рівень	0-1 стадія 2-3 формування 4-5 низький рівень 6-8 середній рівень 9-10 достатній рівень високий рівень

1.2 Гуманістичні настанови	Тест „На скільки Ви толерантні?” до ознаки мотиваційного компоненту педагогічної креативності за тестом Ю. Тодорцевої	Від 0 до 2 балів. (низький рівень) Від 4 до 8 балів (середній рівень) Від 10 до 14 балів (достатній рівень) Від 16 до 18 балів (високий рівень)	0-2 4-6 8-10 12-14 16-18	стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень
2.1. Соціальна спрямованість	Діагностика реальної структури ціннісних орієнтації особистості до ознак організаційного компоненту за тестом З. Бубнова	1. Низький рівень. <i>Реактивний.</i> <i>Стадний.</i> 2. Середній рівень. <i>Егоцентричний.</i> <i>Ригідний.</i> 3. Достатній. <i>Маніпулятивний</i> <i>Екзистенціальний</i> 3. Високий. <i>Соціоцентричний</i>	– низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень	стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень
2.2. Стимулювання та створення креативного середовища	Оцінка організаційної діяльності вчителів з розвитку креативності учнів до ознак ОК за упорядкованою номінальною шкалою Лайкерта, адаптованою з урахуванням методики “креативність” Н. Вишнякової	I Низький Негативний 15 – 29 II Середній Індиферентний 30 – 44 III Достатній Позитивний 45 – 59 IV Високий Позитивно-активний 60 – 75	15-26 27-38 39-50 51-63 64-75	стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень

<p>3.1 Загальні професійно-педагогічні знання</p>	<p>Тест „Усвідомлене сприйняття під час запам’ятовування” до ознак когнітивного компонента ПК за методикою Л. Столяренка</p>	<p>70% – високий рівень 51 – 69% – рівень вищий за середній. 41 – 50% – середній рівень 31 – 40% – посередній 15 – 30% – низький рівень</p>	<p>0--30% 31-40% 41-50% 51-69% 70% та вище</p>	<p>стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень</p>
<p>3.2. Знання теорії педагогічної креативності</p>	<p>Питальник „Інтуїція” до ознак когнітивного компонента ПК за тестом „креативність” Н. Вишнякової</p>	<p>0-2 бали – низький рівень 3-5 балів – середній рівень 6-8 балів – достатній рівень 9-10 балів – високий рівень</p>	<p>0-1 2-3 4-5 6-8 9-10</p>	<p>стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень</p>
<p>4.1. Дивергентне та системне мислення</p>	<p>Питальник „Оригінальність” до ознак діяльнісного компонента ПК за тестом „креативність” Н. Вишнякової</p>	<p>0-2 бали – низький рівень 3-5 балів – середній рівень 6-8 балів – достатній рівень 9-10 балів – високий рівень</p>	<p>0-1 2-3 4-5 6-8 9-10</p>	<p>стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень</p>
<p>4.2 Комунікативність</p>	<p>Тест оцінки комунікативних умінь до ознак діяльнісного компонента ПК</p>	<p>70-100 % – Ви поганий співрозмовник 40-70 % – Вам властиві деякі недоліки 10-40 % – Ви гарний співрозмовник 0-10 % – Ви відмінний співрозмовник</p>	<p>80-100% 60-80% 40-60% 10-40% 0-10%</p>	<p>стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень</p>

5.1 <i>Перцептивність та усвідомлення проблеми</i>	Тест „Розподіл та переключення уваги” до ознак рефлексивно-перцептивного компонента ПК за методикою Л. Столяренка	1) – 5 помилок 2) 5 хв. 31 с. – 6 хв. 30 с. 3-4 помилки 3) 5 хв. 31 с. – 6 хв. 30 с. – 1-2 помилки 4) 2 хв. 41 с. – 5 хв. 30 с без помилок 5) 2 хв. 40 с. та менше без помилок	стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень
5.2 <i>Сприйняття невизначеності</i>	Питальник “Чи рішучі Ви?” до ознак рефлексивно-перцептивного компонента педагогічної креативності за методикою О. Джерелюк	0-9 балів – Ви дуже нерішучі 10-18 балів – Ви приймаєте рішення обережно 19-28 балів. Ви достатньо рішучі 29 балів і вище. Нерішучість – невідоме для Вас поняття	0-5 6-10 11-27 28-29 більше2 9 стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень
6.1 <i>Демонстрація зразків результатів ПК</i>	Шкала самооцінки результатів діяльності до ознаки продуктивного компонента ПК за методикою М.Гафітуліна.	1. Повторив відоме (вихідне) 2. Трохи змінив відоме (використав уже відоме) 3. Якісно змінив відоме (поставив та розв’язав протиріччя) 4. Придумав своє нове (змінив вихідне)	Не зміг повторити відоме - стадія формування Повторив відоме (вихідне) низький рівень Трохи змінив відоме (використав уже відоме) середній рівень Якісно змінив відоме (поставив та розв’язав протиріччя) достатній рівень Придумав своє нове (змінив вихідне) високий рівень

<p style="text-align: center;"><i>6.2 Креативний ступінь вирішення навчально-виховних завдань</i></p>	<p>Тест “Самооцінка творчого потенціалу особистості” до ознак продуктивного компонента ПК</p>	<p>48 і більше балів. У вас закладений значний творчий потенціал. 24 - 47 балів. У вас є якості, які дозволяють вам творити, але є й бар’єри. 23 і менше балів. Ви просто недооцінюєте себе</p>	<p>17-24 25-32 33-40 41-47 48-54</p>	<p>стадія формування низький рівень середній рівень достатній рівень високий рівень</p>
---	--	---	--	---

Додаток К

Якісна характеристика рівнів сформованості педагогічної креативності конкретизована за показниками критеріїв

Нульовий рівень сформованої педагогічної креативності характеризується нульовим показником хоча б за одним критерієм, але, як свідчать дослідження, інші ознаки рівня сформованості педагогічної креативності рідко перевищують низький рівень.

Низький рівень сформованої педагогічної креативності характеризується наявністю в учителя конвергентного мислення, дивергентне мислення майже не розвинене і може виражатися, в основному, у слабкій *уяві*. Ситуація, коли необхідно виявити *швидкість*, *гнучкість* та *оригінальність* продукування ідей викликає в такого вчителя тривогу і невпевненість. Загальні знання та мисленнєва база вчителя знаходяться на середньому рівні: учитель може здійснювати нескладний *аналіз*, *синтез* та *оцінку* фахових понять, *критичне мислення* обмежене отриманими знаннями, навчальний процес спрямований на вивчення та відтворення учнями матеріалу уроку. *Педагогічна позиція* вчителя з низьким рівнем сформованої педагогічної креативності не *усвідомлена*, знання часто не виходять за межі шкільного підручника, *володіння педагогічними ЗУН* часто недостатні для покладання на їх основу *знань з теорії та історії вивчення креативності*, також як і *знань про шляхи формування креативності учнів*. *Володіння знаннями про ПК та інноваційними технологіями* знаходиться на репродуктивному рівні і часто не усвідомлені педагогом. *Загальна система знань* не підкріплена глибокими та різнобічними знаннями. Зазвичай, за таких умов учитель не може покладатися на свою *педагогічну інтуїцію*, оскільки наявність останньої підкріплюється глибоко усвідомленою системою знань, які несвідомо з'являються в разі необхідності.

Учитель недостатньо володіє прийомами *атракції*, рідко виявляє *емпатію* та *толерантність*, оскільки дотримується авторитарного стилю поведінки і викладання. *Визнання загальнолюдських і творчих цінностей, норм етичної поведінки* такими вчителями часто лише проголошуються, але в повсякденному навчальному процесі нерідко порушуються. Це ж стосується *демократичності та альтруїзму* в педагогічній діяльності.

На тлі загальної незацікавленості педагогічною професією та відсутності мотивації до особистісного росту відсутня *потреба в новому*. Хоча в цілому, *ставлення до педагогічної креативності позитивне, бажання оволодіти ЗУН ПК* відсутнє, оскільки відсутня *потреба в самоактуалізації* себе як учителя. Мета учителя не усвідомлюється в межах педагогічної діяльності, тому *бажання*

оволодіти знаннями, вміннями та навичками педагогічної креативності не виявляється. У вирішенні педагогічних проблем та конфліктів переважають наявність стереотипів і невміння подолання бар'єрів спілкування. Уміння спілкуватися – на побутовому рівні, тяжіє до авторитаризму. Відсутність відмінних навичок володіння мовою та мовленням, навичок невербального спілкування, призводить до підсвідомої невпевненості в собі як учителі. Техніки акторської майстерності таким учителем ігноруються і вважаються неприйнятними для використання в педагогічній діяльності. Експерименти та певні спроби нового вважаються недоречним, оскільки все повинно бути заздалегідь сплановано. Звідси ставлення до ризику різко негативне. Такий учитель навпаки, будь-якими способами намагається уникнути якихось несподіваних та незапланованих рішень, а використання гри та експерименту лише заважає, оскільки вимагає швидкої реакції на обстановку, що змінюється. Незалежність мислення та нонконформізм нерідко стосується тільки учнів, решта уявлень учителя щодо навчального процесу має репродуктивний характер. Спостережливість за учнями та перебігом навчального процесу в такого учителя майже відсутня. Учитель вважає, що головне – викласти матеріал, а засвоюють його учні чи ні, – це їхні проблеми. За відсутності педагогічної перцепції, спостереження за процесом навчання, вчитель не має можливості усвідомити наявні педагогічні проблеми, тому не виникають ні захоплення проблемою, ні концентрація та зосередженість на ній.

Усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності в контексті формування креативності учнів не відбувається через відсутність рефлексивних моментів з цього приводу взагалі. Оскільки не усвідомлюються домінуючі стимули діяльності учнів учитель не контролює розвиток чутливості учнів до стимулів оточення.

Слабкий розвиток окреслених елементів складових педагогічної креативності вчителя не дає можливості організувати педагогічно-креативне середовище для формування креативності учнів і здійснити її діагностику. Слабке знання науково-практичного креативного досвіду людства не надає можливості доречної демонстрації його як зразка креативного розв'язання проблем та завдань, невміння стимулювати й аналізувати результати учнівських продуктів креативності та аналізу придатності креативного продукту призводять до того, що сам учитель не може виступати для своїх учнів зразком креативної поведінки. Учитель не розуміє необхідності дотримання правил уникнення дострокового вирішення проблеми, отримуючи готову інформацію, учні втрачають можливість її свідомого сприйняття, як це відбувається, коли

актуальна для учня проблема вирішується ним самим. А невміння заохотити активну навчальну діяльність учнів, створити високий *ступінь невизначеності та проблемності для самостійної роботи учнів* на уроках, відсутність *позитивної оцінки ідей учнів* на уроках, постійна критика діяльності учнів призводять до того, що *створення рівноправної „суб'єкт-суб'єктної взаємодії* проголошується лише на словах. Невміння *трактування помилок як індивідуального конструктивного пошуку*, погане розуміння *необхідності уникнення групового тиску, відсутність підтримки та заохочення проявів гумору*, стримують особистісний розвиток учнів і блокують розвиток їхньої креативності. Крім того, такий учитель часто погано усвідомлює необхідність поєднання педагогічно-креативного процесу з *соціально-значущим* матеріалом для зв'язку навчання з реальним життям, тому учні сприймають життєві явища окремо, не пов'язуючи їх з процесом навчання. Учням не пояснюється наявність міжпредметних і соціальних зв'язків та ймовірна відповідальність за можливі соціальні наслідки певних рішень, які приймають учні та їхнє оточення, тому вони не завжди готові сприйняти такі наслідки й оцінити їх.

Такий учитель намагається уникати будь-яких проблемних ситуацій у навчально-педагогічній роботі, оскільки не знає як поводитись у нестандартних умовах та вирішувати незнайомі для себе завдання. Він не має внутрішньої підготовки до можливого виникнення певних суперечностей, а їх виникнення часто призводить до емоційного перенапруження. Такий учитель надто залежить від будь-якої реакції як з боку учнів так і інших учителів, негативно сприймає навіть незначну критику. Виразна невпевненість учителя у собі часто призводить до авторитарного типу поведінки, який іде врозріз з педагогічно-креативним процесом і не дає можливості вільного розвитку креативності учнів. Емоційний стан такого учителя нестабільний, самооцінка занижена.

Середній рівень сформованої педагогічної креативності характеризується епізодичним проявом *оригінальності* продукованих ідей, розвиток та уточнення понять відбуваються на підставі віддалених асоціацій, що свідчить про певний зріст ознак дивергентного мислення. Однак *швидкість та гнучкість* мислення розвинуті не достатньо. Добре виявляються такі вміння вчителя як *аналіз, синтез та оцінка* фахових та педагогічних понять, логічне та *критичне мислення* виявляється не тільки на рівні фахових знань, але й на рівні певних знань з педагогічної креативності. Проте, слабка *уява та рефлексія* мисленнєвих процесів обмежують *широту сприйняття* окреслених явищ, а відсутність *загальної системи знань* не дає можливості *подолання бар'єрів і стереотипів у вирішенні педагогічних проблем, конфліктів. Педагогічна позиція* остаточно не усвідомлена,

знання з педагогіки та з педагогічної креативності не мають системного характеру, до необхідності оволодіння *ЗУН ПК* та *володіння інноваційними технологіями* ставлення дещо пасивне. Учитель має дуже поверхові знання з *основ психології теорії особистості*, епізодично ознайомлений з теорією та історією вивчення креативності і шляхами її формування. Знання діагностик визначення рівнів сформованості педагогічної креативності не дозволяють на необхідному рівні здійснювати таку діагностику.

Учителю притаманні прояви *емпатії* та *толерантності* щодо учнів, їхніх батьків та колег, але ефективному розв'язанню педагогічних проблем заважає незнання методів і прийомів *атракції*, неповне розуміння принципів *демократизму* й *альтруїзму* в педагогічній діяльності.

Наявність *позитивного ставлення до педагогічної креативності* не підкріплюється особистісною *потребою в новому*, що пояснюється певною пасивністю та невизначеністю мети професійної діяльності, нечіткої усвідомленість своєї мотивації щодо педагогічної діяльності, її особистісної цінності. Наявна *потреба в самоактуалізації* блокується мотивацією недостатністю часу, *бажання оволодіти та застосовувати ЗУН ПК* – браком сил та таланту. Відкритість педагогічним досягненням, *незалежність мислення, нонконформізм* виражаються в пасивній формі, оскільки відсутня *впевненість у собі як учителі*. *Схильність до гри, експерименту* виявляються слабо, *готовність до ризику* не виявляється зовсім, учитель намагається йти вже уторованими шляхами, *уміння абстрагуватися, відсторонитися від проблеми* не має в такого учителя потреби.

Учитель із середнім рівнем розвитку педагогічної креативності посередньо володіє *вмінням спілкуватися*. Недостатнє *володіння мовою та мовленням*, відсутність *навичок невербального спілкування* і незнання *психології особистості* призводять до виникнення проблем у професійному педагогічному спілкуванні, внаслідок чого зникає можливість формування комунікативних здібностей самих учнів. Дещо розвинені *уява та спостережливість* дають учителю можливість виявляти *педагогічну перцепцію*, але пасивне ставлення педагогічних завдань не призводить до *зосередженості і концентрації* уваги на них, не відбувається *захоплення процесом вирішення педагогічних проблем*.

Для створення педагогічно-креативного середовища вчитель здатен навести деякі *прикладі креативного досвіду людства*. *Стимулювання аналізу досліджень та розробки нових ідей* учнів використовується, але цей процес проходить на репродуктивному рівні (учитель намагається відтворити креативну поведінку свого викладача) і має епізодичний характер. Учитель не володіє

прийомами відмови від швидкого пропонування шляхів вирішення проблеми, розуміє, але не впроваджує в навчання принцип сумніву в „безсумнівних” ситуаціях. Організація рівноправної взаємодії учень-учитель розуміється і проголошується, але учитель не володіє прийомами цього процесу. Заохочення активної навчальної діяльності учнів, ініціювання та підтримка вільної гри й експерименту проводяться епізодично, на репродуктивному рівні. Учні пояснюється необхідність прояву терпимості та схвалення оригінальних (навіть фантастичних, смішних тощо) ідей учнів. Учитель намагається заохочувати і цінувати гумор учнів, проте, ставлення до помилок як до індивідуального конструктивного пошуку не завжди підтримується самим учителем, застосування конструктивної критики не завжди послідовне, не відбувається трактування помилок як непродуктивної стратегії вирішення проблеми, виникає груповий тиск на особистість учня. За таких умов вільний розвиток креативної особистості учня неможливий. Тому вчитель із середнім розвитком педагогічної креативності не є зразком креативної поведінки для своїх учнів.

Емоційний стан таких учителів доволі стабільний, але певна пасивність та інертність не дають можливості професійного росту.

Характеристика **достатнього рівня** педагогічної креативності майбутнього вчителя. На цьому рівні сформованості педагогічної креативності вчитель має добре розвинене дивергентне мислення. Здатен гнучко підходити до вирішення педагогічної проблеми, оригінально та нестандартно вирішувати навчальні завдання. Наявність глибоких асоціативних зв'язків дозволяє здійснювати продуктивний розвиток й уточнення певних педагогічних явищ, понять і ситуацій. Деяко проблемним уявляється відчуття та виокремлення конкретної проблеми в низці питань та суперечностей під час навчально-виховного креативного процесу, швидкість продукування ідей не висока. Учитель добре розуміє й оперує термінологією фахової навчальної дисципліни, педагогіки, психології та знаннями про ПК і може здійснювати оперативний аналіз, синтез та оцінку педагогічних ситуацій. Добре розвинене логічне і критичне мислення, можливість глибокої рефлексії власної поведінки та використаних варіантів рішень. На початковому рівні розвитку знаходяться системна пам'ять та широта сприйняття педагогічних завдань. Ґрунтовні знання за фахом, володіння педагогічними ЗУН, вміле володіння ЗУН ПК та інноваційними технологіями дозволяє вже виявлятися в деяких випадках педагогічній інтуїції.

Гуманістичні настанови вчителя характеризуються вмінням проявляти емпатії та толерантність у стосунках з учнями, їх батьками, колегами щодо

норм поведінки, культури і звичок. *Визнання загальнолюдських, національних цінностей, норм етичної поведінки* іноді блокується недостатнім умінням використання прийомів і методів *атракції*. Для такого вчителя характерні прояви *гуманізму та альтруїзму*.

Достатній рівень розвитку педагогічної креативності характеризується сформованою позитивною мотивацією до педагогічної діяльності. *Потреба в самоактуалізації* через бажання оволодіння *ЗУН ПК* призводить до усвідомлення *потреби в реалізації принципів ПК*, що є більш ширшим явищем, ніж просто *позитивне ставлення до ПК*. Виникає *особистісна потреба* у вивченні та використанні *нових педагогічних технологій, прийомів*, проведенні *педагогічних досліджень*.

Завдяки *впевненості в собі як учителі*, що підтримує креативний навчально-виховний процес, у нього достатньо розвинені *незалежність мислення та нонконформізм*, наявна *готовність до ризику*, виявляється *схильність до гри, експерименту* на уроках. Деякі труднощі виникають лише тоді, коли необхідно навчити учнів *виявляти вміння абстрагуватися, відсторонитися від проблеми*, щоб повернувшись до неї, легко її вирішити.

Комунікативні здібності вчителя характеризуються досконалим *умінням спілкуватися*, правильно вести дискусію або наукову суперечку, *володінням прийомами і методами управління*. Добре *володіння мовою та мовленням, знання психології особистості*. На цьому рівні учителем усвідомлюється необхідність вивчення й оволодіння *навичками невербального спілкування*.

Такі ознаки особистості, як *уява, спостережливість*, уміння *зосередження та концентрації* уваги на певному педагогічному завданні знаходять своє вираження у розвиненій *педагогічній перцепції*, але інколи такому вчителю не дістає *захоплення*, що викликає стійку особистісну мотивацію до розв'язання певних педагогічних завдань.

Для створення педагогічно-креативного середовища вчитель здатен не тільки навести приклади *наукового-практичного креативного досвіду людства*, але й *стимулювати аналіз досліджень і розробки нових ідей* учнів, пояснювати учням необхідність *сумніватися* у здавалося б *безсумнівних ситуаціях*, намагається *відмовитися від швидкого пропонування шляхів рішення* проблем та завдань, що виникають під час навчання. Крім того, вчитель свідомо *організовує рівноправну взаємодію учень-учитель*, заохочує *активну навчальну діяльність* учнів, пояснює учням та використовує в навчанні принцип *трактування помилок як непродуктивної стратегії вирішення проблеми* або як *індивідуальний конструктивний пошук*, ініціює і підтримує *вільну гру* у класі та *експеримент*.

Створення *високого ступеню невизначеності та проблемності* іноді блокується тяжінням до традиційного способу викладання, коли вчитель намагається пояснювати весь матеріал сам, не апелюючи до активної ініціативи учнів.

На уроках такий учитель домагається того, що учні розуміють необхідність *прояву терпимості та схвалення оригінальних думок і ідей* один одного, необхідність *застосування тільки конструктивної критики* (критика не учня, а запропонованого рішення). Учитель вміє орієнтувати клас на *уникнення групового тиску* на особистість учня. Іноді дещо обережно ставиться до *проявів* учнями *гумору*, забуваючи, що розуміння смішного є вмінням створення віддалених асоціацій, уміння переносити ознаки одних об'єктів та явищ на інші ... – тобто проявом дивергентного мислення. Під час навчання вчитель охоче *організовує та підтримує інтерес учнів в різноманітних галузях*, організовує *підготовку учнів до сприйняття можливих додатків та наслідків рішень* у навчальному матеріалі, володіє навичками *проведення й організації педагогічних ігор, тренінгів*, але не завжди проводить *діагностику креативності* учнів. Відсутність *організації знаходження міжпредметних зв'язків* мотивує браком часу на уроках, але усвідомлює їх необхідність, для чого *забезпечує знаходження різноманітного матеріалу для розробки нових ідей*, міркувань, досліджень.

Високий рівень сформованої педагогічної креативності майбутніх учителів характеризується високо розвиненим дивергентним мисленням. Це відтворюється у високій *швидкості й оригінальності* генерування нових ідей, *гнучкості* інтелекту, що призводить до легкої мінливості категорій у навчанні. Загальні знання характеризуються *широкою сприйняттю*. *Аналіз, синтез та оцінка* фактів і явищ мають системну та міжсистемну спрямованість. Мисленнева база розвинена в різних аспектах і характеризується *системною пам'яттю, критичним мисленням та ґрунтовною рефлексією*. Розвинений мисленневий аналіз надає можливість бачити помилки та в логіці міркувань, коректувати неповні та надлишкові моменти в постановці навчальних і педагогічних завдань, надає можливості виокремити приховані припущення, проводити розходження між фактами та наслідками, бачити в системі фактів безліч наслідків і в короткий час виокремлювати з них найбільш доцільні та корисні в педагогічній роботі. Мислення такого учителя дає можливість проведення наукових експериментів, написання наукових праць, що виходять за межі педагогічної діяльності. Учитель може зіставляти факти, явища, події, педагогічні ситуації, здійснювати оціночні судження, обирати найоптимальніший результат, запропонований на розгляд. *Знання за фахом, педагогічні ЗУН, володіння ЗУН ПК* є ґрунтовними. Досконале володіння

інноваційними технологіями надає можливість створення своїх власних педагогічних прийомів, методів і, навіть, технологій. У навичках таких учителів наявна тенденція виходу за межі поставленого завдання, пошук нового, нестандартного шляху їх вирішення за допомогою високо розвиненої *педагогічної інтуїції*.

Учителя характеризують чітко виражені гуманістичні настанови. Він володіє прийомами *атракції*, легко налагоджує позитивні стосунки з учнями, їхніми батьками та колегами, виявляє *емпатію і толерантність, гуманізм та альтруїзм*, визнає *загальнолюдські та національні цінності, норми етичної поведінки*.

Учитель з високим рівнем розвитку педагогічної креативності має чітко усвідомлювану позитивну мотивацію до педагогічної діяльності, що виражається у *бажанні якомога більше оволодівати ЗУН ПК*, виникає *особистісна потреба в застосуванні і створенні нових технологій, прийомів, педагогічних досліджень*. Позитивне ставлення до проблем ПК знаходить вираження в чіткому проведенні *й реалізації принципів ПК*.

Крім того, такі вчителі мають чітко виражену *незалежність мислення*, виявляють *твердий нонконформізм, впевнені в собі, готові до ризику, використання гри та експерименту з учнями*. Уміння *абстрагуватися, відсторонитися від проблеми* надає можливість більш продуктивної роботи з розв'язання педагогічних проблем.

Такого учителя характеризують *майстерне вміння спілкуватися, знання психології особистості, мистецьке володіння мовою і мовленням, навички та знання особливостей невербального спілкування*. Крім того такий учитель добре володіє прийомами і методами *управління навчальним колективом, учнями*. Внутрішня мотивація такої особистості спрямована на постійний професійний пошук як у межах педагогічних наук, так і поза ними.

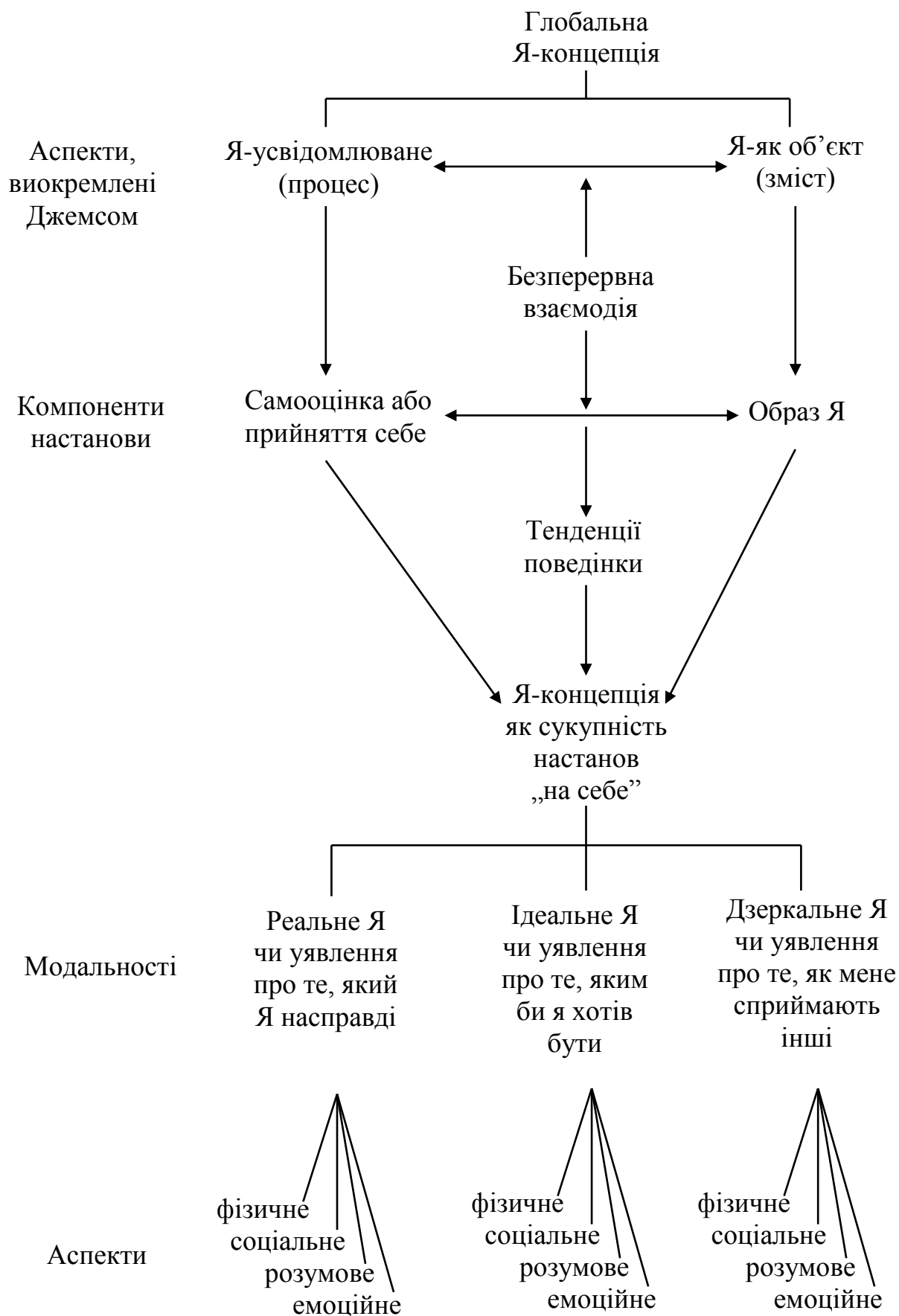
На цьому рівні вчитель добре володіє прийомами *зосередженості та концентрації* уваги на певних педагогічних проблемах, виявляє *захоплення* цим процесом. Прояв *уявлення, спостережливості* виявляється в *педагогічній перцепції*. *Відчуття проблеми* – вміння побачити проблему, де її могли не зрозуміти інші, дає можливість ефективно вирішувати питання навчально-педагогічного процесу.

Наведені властивості надають таким учителям можливість легко створити таке педагогічно-креативне середовище, де підвищується самооцінка, активність і креативність його учнів, відсутність будь-якої негативної оцінки дає можливість проведення невимушених ігор і цікавих експериментів. Для цього

вчитель на уроках демонструє *приклади науково-практичного досвіду людства*, ознайомлює учнів з прикладами креативних рішень. На уроках учитель намагається уникати *швидкого пропонування шляхів вирішення проблеми*, створює на уроці *високий ступінь невизначеності та проблемності*, стимулює разом з учнями *дослідження і розробку нових ідей*, вчить *сумніватись у безсумнівних ситуаціях*. Створення вільної творчої обстановки на уроках досягається *шляхом організації рівноправної взаємодії учень-учитель*, заохоченням учнів до *активної навчальної діяльності*, трактуванням помилок, *як непродуктивної стратегії вирішення проблеми*. На уроках учитель створює атмосферу взаємодопомоги, довіри, *уникнення групового тиску, конкуренції*, виявляє сам і *цінує прояв гумору* учнями. Навчає їх бути терплячими до чужих і своїх помилок, *застосування конструктивної критики*, схвалює незвичайні (навіть помилкові), але оригінальні ідеї. Учитель роз'яснює й *організовує підготовку учнів до сприйняття можливих додатків і наслідків рішень*, постулатів та, навіть, законів, забезпечує для цього *різноманітний матеріал для розробки нових ідей* і подальшого їх розвитку й ускладнення, *організовує знаходження учнями міжпредметних зв'язків*, постійно впроваджує педагогічні *ігри, тренінги*, здійснює *діагностику рівнів креативності* учнів та корегує результати.

Додаток Л

Структура „Я-концепції” за Р. Бернсом



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С., Степанович В.А. Деловые игры: теория и организация. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Пер. с нем., вступ. ст. А.М. Боковикова – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 291 с. – (Б-ка зарубежной психологии).
3. Айзенк Г. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С.111-131.
4. Альтшуллер Г., Верткин И. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности. – Минск: Беларусь, 1994. – 478 с.
5. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986. – 224 с.
6. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. Серия "Кибернетика". - М.: Сов. Радио, 1979. – 175 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Ленинградский университет, 1968. – 339 с.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.
9. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Казанский ун-т, 1996. – 562 с.
10. Арутюнов Ю.С. Методика разработки конкретных ситуаций. – М.: ИПК ГКНТ, 1980. – 44 с.
11. Арчажникова Л.Г. Подготовка к профессиональной деятельности // Советская педагогика. – 1986. – № 4. – С.91-95.
12. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике. – М., 1964. – 132 с.
13. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.– С.51-57.

14. Баханов К. Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 23-25.
15. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.
16. Белкина В.Н. Развитие творчества ребенка в условиях его совместной деятельности со сверстниками / сб. „Педагогический вестник”. – Ярославль, 1998. – С.3-12.
17. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
18. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологии обучающих систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
19. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
20. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса профессионального формирования специалиста / В.П. Беспалько.– М., 1989. – 92 с.
21. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
22. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2000. – С. 331-350.
23. Бех І. Д., Вознюк О. В., Левківський М. В. Деякі аспекти нової виховної парадигми // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 5–17.
24. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003 – 344 с.

25. Бех І.Д. Образ «Я» – як мета формування і розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 30-40.
26. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Одеса: „ТЕС”, 1999. – 146 с.
27. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навчальний посібник. – Одеса: “ТЕС”, 2000. – 96 с.
28. Богданова І.М. Теоретичні засади обґрунтування проблем розвитку педагогічної інтуїції // Наука і освіта. – 2006. – № 3-4. С.83-86.
29. Богданова І.М. Шляхи та засоби розвитку педагогічної інтуїції // Наука і освіта. – 2006. – № 5-6. С.149-151.
30. Богоявленская Д. Б. Исследование проблем психологии творчества. – М.: 1983. – С.191.
31. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
32. Бодалёв А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
33. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: „Вересень”, 1996. – 129с.
34. Бондар В.І. Педагогічний аналіз циклу навчально-виховного процесу. –К., 1993. – 86 с.
35. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
36. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
37. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

38. Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 16-19.
39. Бунге М. Интуиция и наука. М., 1967. – 114 с.
40. Ващенко А.М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Ващенко Андрій Миколайович. – Хмельницький, 2006. – 261 с.
41. Вильчек В.М. Алгоритмы истории. – М.: Прометей, 1989. – 143 с.
42. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: В 2-х т. – Т.1. "Психология развития творческой личности взрослого человека", издание 2-е, дополненное и переработанное. – Мн.: ООО "Дэбор", 1999. – 238 с.
43. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: В 2-х т. – Т.2. "Прикладная креативная акмеология", издание 2-е, дополненное и переработанное. – Мн.: ООО "Дэбор", 1999. – 300 с.
44. Воронцов В.В. Технология обучения // Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996. – 168 с.
45. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т.– М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 192.
46. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1998. – 224 с.
47. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: «Педагогика», 1991. – 342 с.
48. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 3. – С.33-38.
49. Гафитулин М. Уровни творчества или рождения новизны. – Жуковский, 1993. – 24 с.
50. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1969. – С. 67-86.
51. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М.: ИП РАН, 1994.

52. Гоноболин Ф.Н. Психология педагогических способностей / В сб. „Способности и интересы”. – М., 1962. – С.249.
53. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: „ЛИБІДЬ”, 1997. – 374 с.
54. Горин Ю.В. Демократизация творчества / Сб. „Технологии творчества”. – М., 1988. – С. 7-12.
55. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологи. – М.: Генезис, 2002. – 523 с.
56. Грановская Р.М., Березная И.Я. Интуиция и искусственный интеллект. – Л., 1991. – С. 60.
57. Григоренко А.Г., Кочубей Б.И. Исследование процесса выдвижения и проверки гипотез близнецами // Новые исследования в психологии. –1989. – № 2. – С.15-20.
58. Григоренко Е.Л. Экспериментальные исследования процесса выдвижения и проверки гипотез в структуре познавательной активности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец.-----,-----” / Е.Л.Григоренко. – М., 1989. – 20 с.
59. Григорович Л.А. Развитие творческого потенциала как актуальная педагогическая проблема // Тезисы докладов Челябинской региональной научно-практической конференции, 5-6 июня 1998. – 32 с.
60. Гриценко Л.И. Особенности интуиции в педагогическом предвидении // Формирование познавательной деятельности школьников и студентов. – Тюмень, 1982. – С.26-42.
61. Грюссер П., Зелке А., Цинда Т. Функциональная асимметрия мозга и её значение для искусства, эстетического восприятия и художественного творчества // Красота и мозг: Биолог. аспекты эстетики. – М., 1995. – С. 265-269.
62. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість / Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 8. – С.9-12.

63. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: дис... доктора пед. наук: 13.00.04. / Гуревич Роман Семенович. – К., 1999. – 481 с.
64. Данильченко В.М. Модель індивідуально-творчеської підготовки майбутнього вчителя / В.М. Данильченко // Формирование личности учителя: Сб. науч. тр.– М., 1995.– С. 101-108.
65. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – М.: РАГС, 2000. – 536 с.
66. Джеймс У. Психология / Под ред. Л. А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368с.
67. Джерелюк Е.Т. Основы педагогики и психологии. Учебное пособие. – Алчевск: ДГМИ, 1997. – 102 с.
68. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
69. Дідусь Н.І. Розвиток у студентів здібності самостійно приймати рішення // Зб. „Розвиток здібностей”. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 1998. – С.31-39.
70. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: ПИТЕР, 1999.– 356 с.
71. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. – Год? – Т. 15. – № 4. – С. 83-93.
72. Дунаєва О.М. Актуальні проблеми формування педагогічної креативності майбутніх учителів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. / ред. кол. О.Г. Мороз, Н.В. Гузій (відповідальні редактори) та ін. – Вип. 3 (13). – К.: НПУ, 2005. – С.23-27.

73. Дунаєва О.М. Сутність та структура педагогічної креативності // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. –2005. – № 3-4. – С. 81-83.
74. Дунаєва О.М. Застосування активних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів як педагогічна умова формування педагогічної креативності // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2005. – №7-8. – С.94-104.
75. Дунаєва О.М. Діагностика рівнів сформованості педагогічної креативності у майбутніх учителів (результати констатувального етапу) // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – Ізмаїл, 2007. – В.22.-С. 57-62.
76. Дунаєва О.М. Інтерактивна технологія формування педагогічної креативності // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. УПДПУ ім. П. Тичини. Випуск 19 / Ред. кол.: Н.С. Побірченко (гол. ред.) та інші. – Умань: УДПУ ім. П. Тичини, 2007. – 2007. – С. 138-143.
77. Дунаєва О.М. Особистісно орієнтований підхід як педагогічна умова формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження – 2006». Том 6: педагогічні науки. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. – С.48-51.
78. Дунаєва О.М. Педагогічно-креативне середовище як підґрунтя для створення педагогічних умов формування педагогічної креативності майбутніх учителів // Харківський національний університет імені В.М. Каразіна. Випуск XVII. – Харків.: Видавництво „Основа” ХНУ, 2006. – С. 268-276.
79. Дунаєва О.М. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі навчання як умова формування креативності майбутніх правознавців // Матеріали I-ї молодіжної наукової конференції. – Одеса: Юридична література, 2005 – С.105-108.

80. Дунаєва О.М. Формування педагогічної креативності як необхідна умова професійної підготовки майбутніх фахівців // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції „Сучасні напрямки розвитку Сухопутних військ ЗС України”. – Одеса: ООЛІСВ, 2006. С. 22-23.
81. Дунчев В.Н. Исследование когнитивных стилей в связи с проблемой креативности: дис... канд. псих. наук: ----- / Дунчев В----- Н----- – Л.: ЛГУ, 1985.– 231 с.
82. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология. Словарь-справочник. Мн.: „Хелтон”, 1998. – 399 с.
83. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. – К., 1997. – 208 с.
84. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 73-85.
85. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
86. Ирина В.Г., Новиков А.А. В мире научной интуиции: интуиция й разум. – М.: Наука, 1978.– 192 с.
87. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
88. Іванченко Є. А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: Навчально-методичний посібник. – Одеса: СМІЛ, 2004. – 120 с.
89. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Іванченко Євгенія Анатоліївна. – Одеса, 2005. – 262 с.
90. Калинаускас И. Н. Игры, в которые играем «Мы»: Основы психологии поведения: теория и типология. – К.: Ника-Центр, 2005. – 224 с.
91. Калошин В. Ф. Позитивне мислення – важливий фактор життєтворчості майбутнього офіцера. Навчальний посібник. – К.: ВГІ НАОУ, 2001. – 252 с.

92. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения // Чеч.-Инг. гос. ун-т им. Л.Н.Толстого. – Грозный, 1979. – 138 с.
93. Карамушка Л. М., Малигіна М. П. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління: Методичні рекомендації. – Київ–Рівне, 2003. – 20 с.
94. Кармин А.С., Хайкин Е.П. Творческая интуиция в науке. – М., 1971. – 102 с.
95. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дисс... доктора пед. наук: 13.00.04 / Карпова Элла Эдуардовна. – Одесса, 1994. – 260 с.
96. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
97. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А.І.Каташов. – Луганськ, 2001. – С.8.
98. Кичук Н.В. Творчество учителя: сущность пути развития. – Одесса, 1991. – 95 с.
99. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
100. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 87 с.
101. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодистраивание // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С 110.
102. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., АCADEMIA, 2001. – 174 с.
103. Кон И.С. Открытие «Я» / И. С. Кон.– М., 1978. – 320 с.
104. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие. – М.: Прометей, 1990. – 160 с.

105. Кондрашова Л.В. Теоретические основы нравственно-психологической готовности студентов пед. института к проф.. деятельности.: дис. доктора. пед. наук: 13.00.01 / Кондрашова Лидия Валентиновна. – Кривой Рог, 1989. – 363 с.
106. Корчинські С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Корчинські С-----, К., 1998.– 420 с.
107. Корчуганов І.П. Індивідуально-психологічні особливості та соціальні умови розвитку обдарованих дітей: Методичні рекомендації. – Луцьк, 1997.– 33 с.
108. Краткий словарь по социологии. – [электронный ресурс]. – Режим доступа: 11.03.2004: < www.rubricon.com/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
109. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Монография. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
110. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 113 с.
111. Кузьмина Н.В. Способности, одаренности, талант учителя. – Л.: Ленинград. орг. об-ва “Знание”, 1985. – 32 с.
112. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: ЛГУ, 1961. – 98 с.
113. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
114. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 28 с.
115. Курлянд З. Н. Педагогічний процес як система / Педагогіка: Навч. посібник. – Одеса: ПДПУ, 2001. – С. 45-49.
116. Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. – Одеса: ПНЦ АПН України: М.П. Черкасов, 2005. – 163 с.

117. Курлянд З.Н. Нові підходи до формування педагогічних здібностей у системі неперервної освіти // Науковий вісник ПДПУ імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – 1998. – № 2-3. – С.97-100.
118. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса, 1995. – 160 с.
119. Курлянд З.Н. Формування позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. - „Наука і освіта”, № 6-7, 2004 р. – С. 149-151.
120. Леви В. Искусство быть другим. М., 1980. – 124 с.
121. Левина И.А. Профессиональная деятельность учителя по формированию познавательной самостоятельности подростков средствами моделирования: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Левина Инна Анатольевна – Одеса, 2001. – 241 с.
122. Леонтьев А.Н. Избр. Психологические произведения: В 2-х т. – М., 1983. – Т.1. – 392 с., Т.2. – 317 с.
123. Лернер И. Внимание: технологии обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 139.
124. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - К.: 1988. – 96 с.
125. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Сов. педагогика. – 1989. – № 1. – С.10-17.
126. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. – 342 с.
127. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С.125-133.
128. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 „Теорія педагогіки та історія педагогіки”; 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А.Ф.Линенко – К., 1996. –44 с.

129. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. Навч. посібник. – Харків, 2002. – С.10.
130. Маркова А. К. Психология профессионализма. –М., 1996. – 280 с.
131. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
132. Маслоу А. Психология бытия. – М: Рефл-бук, – 1997. – 304 с.
133. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. – М., 1980. – 86 с.
134. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. – Мн.: Харвест, 2003. – 432 с. – (Библиотека практической психологии).
135. Международный научный педагогический интернет журнал с библиотекой-депозитарием „Образование – исследовано в мире” [Электронный ресурс] / Гнездилова О.Н. Инновационная деятельность педагога как фактор, предотвращающий наступление у него синдрома эмоционального сгорания – Режим доступа до журн.:<file://localhost/F:/Авторефераты/Гнездилова.htm>
136. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования /Под ред. Е. З. Смирновой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 177 с.
137. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994.– № 5. С. 86-95.
138. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностр., 1979. – 134 с.
139. Моляко В.А. Некоторые проблемы психологии творчества и подготовки творческих специалистов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / За редакцією Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО: У 2 ч. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – Ч.1. – С. 95-98.

140. Моляко В.О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1985. – Вип. 24. – С. 28-33.
141. Мудрик А.В. О старшекласниках. – М., 1977. – 184 с.
142. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 146 с.
143. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции // Педагогика. – 1997. – №---- – С.24.
144. Налгаджян А.А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания (интуиция в процессе научного творчества) // Вопросы психологи. – 1995.– № 2. – С. 65-73.
145. Нестеренко А.А. Детское научное творчество – подлинник или копия? / сб. „Проблемы творческой педагогіки”. – Карелия, 1999. – С.14-21.
146. Нечерда В. Від культури війни – до культури миру // Науковий світ. – 2007. – №1. (102) – С.15-16.
147. Огнев'юк В. О., Фурман А. В. Принцип модульності в історії освіти. – К.: Міністерство освіти України, 1995. – Ч. I. – 85 с.
148. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Л.Г. Кашкуровича, Н.Г. Горина. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
149. Оконь В. Основы проблемного обучения / Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
150. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены. // Общественные науки за рубежом. Р. Ж. Серия Науковедение, 1968. – № 4. – С. 69-73.
151. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. М.: Педагогика, 1991. – 165 с.
152. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін. // Під заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: С.К., 2001. – 256 с.
153. Основы психологии. Практикум / Ред. - сост. Л.Д.Столяренко. – Ростов н/Д.: „Фенікс”, 1999. – 576 с.

154. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навчальний посібник для ВНЗ. – К.: Українська енциклопедія, 1995.– 253с.
155. Паламарчук В.Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения: автореф. дис...на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 „Теорія педагогіки та історія педагогіки” / В.Ф.Паламарчук – К., 1984.– 48с.
156. Панченко Н.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання НІТ: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Панченко Н----- В----- . – К., 1994. – 131 с.
157. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов, Т.И.Бабаева и др.; Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – 512 с.
158. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
159. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті / За ред. Сисоєвої С. О. – К., 2001. – С.42.
160. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 281.
161. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Пехота Олена Миколаївна. – К.: Ін-т психології та пед. проф. освіти АПН України, 1997. – 430 с.
162. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 435 с.
163. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. – К.: Слово, 2004. – 615 с.
164. Полани Л. Личностные знания. – М.: Наука, 1986.

165. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
166. Пономарёв Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – 222 с.
167. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
168. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г. Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова и др. / Под ред. В.Г.Маралова. – М.: Академический проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
169. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2-х т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т.1. – 312 с.: ил.
170. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2-х т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т.2. – 248 с.: ил.
171. Психология и педагогика / Под ред. Абульхановой К.А., Васиной Н.В., Лаптева Л.Г., Слостенина В.А./ – М.: «Совершенство», 1998. – 342 с.
172. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 640 с.
173. Радовель М.Р. Інтуїція і наукове пізнання. - К.: Наук. думка, 1971. – 108 с.
174. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. – С. 470-475.
175. Райгородский Д.Я. Психология самосознания – Самара: «Бахрах-М», 2003. – 126 с.
176. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2004. – 432 с.
177. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер Ком., 1999. – 416 с.
178. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою

- технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Романишина Людмила Михайлівна – К., 1998. – 353 с.
179. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
180. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: "Питер", 1999. – 720 с.: (Серия "Мастера психологии").
181. Савченко О.Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. / Ред. кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін. – К., УДПУ, 1997. – С.4 Укр. та рос. мовами.
182. Самоукина Н.В. Психологический тренинг для учителя. – 2-е изд., испр. – М.: Психотерапия, 2006. – 192 с. – (Советы психолога).
183. Саннікова О.П. Феменологія особистості: Вибрані психологічні праці. – Одеса: СМІЛ, 2003. – 256 с.
184. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психических состояний / И.М.Богданова, Н.И.Дидусь, Ф.И.Казанжи и др. – Одесса: Одесский гос. пед. ин-т им. К.Д.Ушинского, 1991. – 142 с.
185. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
186. Семенова А. В. Організація та управління самостійною роботою студентів як засіб підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців // Проблеми сучасної педагогічної освіти (Сер.: Педагогіка і психологія): зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – Вип.8. – Ч.1. – 298 с.
187. Семенова А. В. Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Семенова Алла Василівна. – Одеса, 2001. – 288 с.

188. Семенова А. В. Развитие профессиональной компетентности фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): Навчально-методичний посібник. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2006. – 130 с.
189. Семенова А. В., Гурін Р. С., Осипова Т. Ю. Основы психологии і педагогiки: Навч. посiб. – К.: Знання, 2006. – 319 с.
190. Семенова А.В. Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу. – Одеса: „Друк”, 2001. – 202 с.
191. Семенова А.В. Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти та вчителів природничо-математичного циклу загальноосвітніх шкіл. — Одеса: „Друк”, 2001. — 207 с.
192. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. – 2-е изд., доп. – М.: Изд-во института психотерапии, 2005. – 256 с. – (Советы психолога учителю).
193. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
194. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с., ил.
195. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х.-К.: Книжкове видавництво „Каравела”, 1998. – 150 с.
196. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
197. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
198. Слостенин В.А. Проблемы формирования содержания педагогического образования на современном этапе / В.А. Слостенин, Л.Г. Семушина // Формирование личности учителя: Сб. науч. тр.– М., 1995.– С. 24-33.

199. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки / В.А Сластенин.– М., 1976. – 248 с.
200. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. О личностно-ориентированных технологиях подготовки учителя // Педагог. - №3. – 1998. - С.15-20.
201. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя// Педагог. – 1999. – № 3.– С.5-16.
202. Словник-довідник з професійної педагогіки / Під ред. Семенової А. В. – Одеса: Пальміра, 2006. – 364 с.
203. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М., 1991. – 94 с.
204. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1987. – 248 с.
205. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі „школа – вищий заклад освіти”: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Стасюк Варвара Дмитрівна.– Одеса, 2003. – 280 с.
206. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: ЭКСМО. – 2003. – 639 с.
207. Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М.: ИП РАН, 1998. – 202 с.
208. Стернберг Р.Д. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С.54-61.
209. Суворова Н. Г. Интерактивное обучение: новые подходы // Дистанционное и виртуальное обучение: Дайджест рос. и зарубеж. прессы. – 2001. – № 2. – С. 46 - 48.
210. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании. – К.: Рад. школа, 1983. – 224 с.
211. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / За ред. О. І. Пометун. – К.: Вид.-во А.С.К., 2004. – 192 с.
212. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації. Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004 р. – 90 с.

213. Улятовская Е. А. Подготовка будущих учителей по активизации самостоятельной познавательной деятельности младших школьников: дис... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Улятовская Е----- А----- . – Измаил, 1998. – 231 с.
214. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. – М.-Л., 1926, Харьков, 1926; статьи К. S. Lashley. – "Psychol. Rev.", 1925.
215. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
216. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова.– М.: ПОЛИТИЗДАТ, – 1991. – 559 с.
217. Фрицюк В.А. Формування креативності майбутніх учителів музики. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.:13.00.04 „теорія та методика професійної освіти” / В.А.Фрицюк. – Вінниця, 2004. – 20 с.
218. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – 305 с.
219. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.
220. Хмельюк Р. И. Профессиональный отбор и первоначальная подготовка студентов в педагогических институтах: дис... доктора пед. наук: 13.00.01/ Хмельюк Раиса Ильинична. – Одесса, 1971. – 515с.
221. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1983. – 190 с.
222. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
223. Цокур О.С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя. Монография. – Одесса: Логос, 1996. – 300с.

224. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: „Народное образование”, 1996. – 160 с.
225. Шацкий С.Т. // Собрание сочинений. – Т.1. – М., 1962. – С.20.
226. Широкова Е.Ф. Педагогическая технология – важный компонент профессиональной подготовки современного учителя. – М.: Педагог, 1998. – 84 с.
227. Шпалинский В.В. Активные методы обучения и их роль в подготовке современного педагога // Психолого-педагогические основы подготовки будущего педагога в университете: Сборн. научн. труд. – Днепропетровск, 1995. – С. 128-129.
228. Щербакова Е.Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов: дис... доктора пед. наук: 13.00.08 / Щербакова Елена Евгеньевна. – Чебоксары, 2006. – 367 с.
229. Щербань М.П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.: іл.
230. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Знание, 1973. – 40 с.
231. Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел: Метод. материал для работы с детьми. – 2-е изд. – М.: Новая школа, 1994. – 95 с.
232. Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1987. – 248 с.
233. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000. – 270 с.
234. Якиманская И.С. Личностно-ориентированный урок // Директор школы. – 1999. – № 1. – С. 15-20.
235. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 45-49.
236. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем. – Челябинск, 2003. – 167 с.

237. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Просвещение, 2000. – С. 5-35.
238. Bandura A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. p. 312.
239. Barron F., Welsh G.S. J. of Psychol. 1952. V. 33 P. 199—203.
240. Cattell R.B. The description and measurement of personality. N.Y.: World Book, 1946. p. 137.
241. Fromm E. The art of loving. New York: Harper and Row. p. 325.
242. Gallach M., Kogan N. J. of Person. 1965. V. 33. P. 348—369.
243. Guilford J., Hoepfher R. The analysis of intelligence. New-York, 1971. p. 195.
244. Guilford J.P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking // San Diego. – 1979. – P. 95 – 110.
245. Guilford J.P. Some theoretical viewson creativity // Helson H. (Ed.) Contemporery approaches to psychology. – N. Y., 1967. P. 23-29.
246. MacKinnon D.W. Creativity: a multi-faceted phenomenon [WWW document].URL<http://www.rsad.edu/~ccjones/0102/sophcd/readings/creativity.html>
247. Oppenheim A.N. Questionnaire Design and Attitude Measurement, N.Y., 1986, P.134-137.
248. Spearman C. The abilities of man. N.Y., 1967. p. 287.
249. Stenberg P.Y. Insid intelligence // American scientist. 1986. Vol. 74, № 2. P.137-143.
250. Taylor C.W. (Ed.) Creativity: Progressand potential. N.Y.; San-Fraciscj; Toronto; L., 1964. p. 286.
251. Taylor J.A. (1953) A personality scale of manifest anxiety. Journal of Abnormal and Sosial Psychology, 48, P. 285-290.
252. Terman L.M. The Measurement of intelligence. Boston, 1937. p. 321.
253. Torrance E.P. Education and creative potential. Minneapolis, 1963. p. 263.
254. Torrance E.P. Educuftion and creativity // Teylor C.W. Creativity: Progressand potential. N.Y.; San-Fraciscj; Toronto; L., 1964. P. 32-40.

255. Urban, K.K. (1990). Recent trends in creativity research and theory in Western Europe. *European Journal for High Ability*, 1, P. 99-113.
256. Wollach M.A., Kogan N.A. A new look of the creativity – intelligence distinction. *J. of Personality*. 1965. V. 33. № 3. P. 348-369.