

Міністерство освіти і науки України  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Кафедра педагогіки, професійної освіти та управління освітніми  
зкладами

**В. В. Воронецька**

# **РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ**

Методичні рекомендації

**Вінниця – 2020**

**УДК 373.55.015.31 (043.3)**

**ББК 74.58**

Рекомендовано до друку вченою радою Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації (протокол №2 від 1 жовтня 2020 р.)

Рецензенти:

Кандидат педагогічних наук, доцент Дровозюк Л.М.

Кандидат педагогічних наук, доцент Холковська І.Л.

**В 75 Воронецька В. В.** Розвиток творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії в процесі позакласної роботи : методичні рекомендації. – Вінниця: «Твори», 2020. – 84 с.

Методичні рекомендації містять матеріали щодо розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії в процесі позакласної роботи. Запропоновані методи і форми роботи забезпечують формування в учнів креативності, гнучкості і самостійності мислення, досвіду творчої діяльності, допитливості, прагнення до самореалізації у творчості.

Посібник призначений для студентів педагогічних ЗВО, учителів ЗЗСО, класних керівників, працівників закладів позашкільної освіти.

© Воронецька В. В., 2020

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ .....	5
1.1. Сутність і структура творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії .....	5
1.2. Критерії, показники сформованості творчого потенціалу школярів .....	12
1.3. Модель розвитку творчого потенціалу школярів у позакласній роботі.....	28
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА З РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ .....	39
2.1. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії в процесі позакласної роботи .....	39
2.2. Методика розвитку творчого потенціалу школярів у позакласній роботі.....	60
ВИСНОВКИ .....	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75

## ВСТУП

Сучасна загальноосвітня школа покликана підготувати молодь до життя і праці в умовах ринкової економіки. Для неї, як відомо, характерні змагальність і конкуренція, постійно зростаючі вимоги до якості праці. В цих умовах навчально-виховний процес у середній школі має бути спрямований на виконання нового соціального замовлення – формування творчої соціально адаптованої особистості, виховання її самостійності, ініціативності, відповідальності, здатності до творчості в найрізноманітніших сферах діяльності.

Сьогодні українська освітня система знаходиться у пошуках нових форм свого буття, найбільш адекватних сучасному динамічному стану світової еволюції, особливостям цивілізаційних процесів. За всіма ознаками, зараз в Україні відбувається становлення суб'єкта освіти, що діє вже на інших підставах, ніж це було раніше, і водночас освоює все духовне багатство, створене людьми до нього. Процес розвитку творчого потенціалу учня передбачає організацію діяльності, результатом якої виступає внутрішній світ особистості, що містить духовні вершини сучасності і відповідає соціально-політичним парадигмам завтрашнього дня. Педагоги покликані допомогти новій людині знайти сенс свого існування в розвитку своєї цілісності, в орієнтуванні на творчі процеси, що є стрижнем сьогоднішнього існування людства.

Звідси завданням сучасної української освіти є створення умов для активної життєдіяльності і життєтворчості особистості. Вимоги часу змушують по-новому подивитися на основні педагогічні принципи, що визначаються тим, що сучасний світ постає не як об'єкт прикладання обмежених людських сил, оскільки людина і світ є нерозривним сутнісним цілим, що розвивається в єдності. Тому процеси навчання і виховання передбачають творчу активність і самостійність учнів в організації свого життя, створенні діючої моделі суспільства в навчальному закладі і в реальному діяльному зв'язку з цілісним суспільством.

У кожній школі сьогодні є своя конкретна, унікальна місія. Зростання різноманіття моделей українських шкіл обумовлює різноманіття місій: одні школи «взяли на себе» відтворення інтелектуальної еліти, інші різко посилюють увагу до здоров'я дітей, висловили готовність працювати зі слабо підготовленими дітьми, адаптувати школу до їх можливостей і потреб. Гуманітарна гімназія активно займається вирішенням проблем виховання, йде шляхом перетворення школи на виховну систему.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ

### 1.1. Сутність і структура творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії

Розробка теоретичних основ методики розвитку творчого потенціалу школярів потребує, передусім, визначення вихідних теоретичних позицій. Однією з таких позицій є розуміння творчого потенціалу особистості як її інтегральної характеристики, складові якої забезпечують успішність самопрезентації і самореалізації молодого людини.

У широкому сенсі поняття «потенціал» потрактовується як «сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил, що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері» [143, с. 402]. У більш вузькому значенні, яке наближає до розуміння можливостей особистості, що можуть бути мобілізовані, значення терміну «особистісний потенціал» розкривається у психологічному словнику: «динамічна психологічна система з тенденцією до сталого досягнення цілей, що дозволяє перевищувати звичайні діяльнісні показники за рахунок накопиченого особистісного ресурсу можливостей на шляху до досягнення акме» [137, с. 274].

Творчий потенціал виступає частиною ширшого поняття «особистісний потенціал», що характеризується внутрішньою єдністю компонентів, якими виступають групи особистісних якостей, що забезпечують його здатність виступати в ролі суб'єкта продуктивної діяльності:

- а) інтелектуальні, пізнавальні здібності (освітній потенціал);
- б) креативні здібності (творчий потенціал);
- в) здатність до співпраці, колективної організації, взаємодії (комунікативний потенціал);
- г) ціннісно-мотиваційна сфера (ідейно-світоглядний, моральний потенціал);
- д) працездатність (психофізіологічний потенціал) [4; 20; 28]

В той же час, зважаючи на специфіку дитячої творчості, варто зазначити, що творчий потенціал учнів не може бути обмежений тільки їх креативними здібностями, його необхідно розповсюдити й на інші якості особистості кожної дитини, її здатності. Можна вважати, що у випадку творчої діяльності школярів структура особистісного і творчого потенціалів багато в чому буде тотожною.

Аналіз досліджень [58; 176] показав, що вчені, характеризуючи базові компоненти творчого потенціалу, зазначають широку основу його розвитку, при цьому пов'язують її з певними групами здібностей,

системою знань, умінь і переконань, на яких будується діяльність, а також готовність особистості до творчої діяльності.

Творчий потенціал людини має особливу психологічну базу, що визначається як «потенціал розвитку» – «системне утворення особистості, що характеризується мотиваційними, інтелектуальними і психофізіологічними резервами розвитку» [106, с.56].

У межах особистісного підходу до вивчення й інтерпретації внутрішніх психічних процесів, що відбуваються на різних стадіях онтогенезу зростаючої особистості, Л. Божович інтерпретувала розвиток особистості як активізацію й розвиток творчого потенціалу з урахуванням: а) вікових особливостей; б) провідних чинників (детермінант); в) джерел виникнення цих процесів; г) рушійних сил, що активізують рух особистості на шляху її розвитку й дорослішання; ґ) закономірностей психічних процесів на різних стадіях онтогенезу особистості; д) структури цих процесів в єдності її складових; ж) провідних новоутворень у внутрішньому світі особистості, що відповідають тим чи іншим віковим періодам у її розвитку [16, с.96].

Постійний розвиток творчого потенціалу можливий тільки на такій психологічній основі, що характеризується багатством потреб та інтересів особистості, її спрямованістю на все більш повну самореалізацію: у навчанні, пізнанні, спілкуванні; високим рівнем розвитку інтелектуальних здібностей, відкритістю по відношенню до всього нового; багатовимірним, гнучким, широким, критичним мисленням; високою працездатністю, фізичними силами й енергією [5, с. 118].

Наукою встановлено, а практикою підтверджено, що розвиток творчого потенціалу є тривалим і багатоаспектним процесом [81; 82].

Багато дослідників підкреслюють зв'язок творчого потенціалу особистості з інтелектуальними здібностями, що забезпечують підвищену «творчу чутливість», творчу ініціативу, самостійність і продуктивність розумової діяльності, гнучкість (нестереотипність) розуму, його евристичність, оригінальність, здатність швидко застосовувати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності [27; 60]. Всі ці якості характеризують творче мислення [19, с. 240].

Дослідженнями встановлено, що можливість людини займатися творчістю обумовлена розвиненням необхідних здібностей, умінь [60, с. 320]. В той же час виявлено, що такий розвиток не відбувається сам по собі [98;103;151]. До творчої діяльності, проявів творчості потрібно дитину, учня спеціально готувати. Творчість, як відомо, передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Характеризуючи здібності, виходимо із загального розуміння здібностей у сучасній психології як одного з необхідних і важливих компонентів особистості. Здібності завжди проявляються в творчій

активності особистості. Ця активність розглядається і як творчу діяльність, і як здатність особистості до неї, як особистісне утворення, що має основою творчі здібності людини і характеризує рівень їх розвитку. Аналіз досліджень проблеми виховання творчих здібностей учнів, їх творчої активності [27; 28; 44; 62] дозволив виявити співвідношення таких понять, як «творча активність» і «соціальна активність». Науковці зазначають, що соціальна активність – це складна, системна, інтегральна якість людей, їх соціальних груп. Вона полягає в здатності свідомо взаємодіяти з довкіллям, цілеспрямовано освоювати це середовище, перетворювати його і самих себе та забезпечувати на цій основі саморегулювання і послідовну самозміну, саморозвиток як самого себе, так і суспільства в цілому [11, с.10]. Як встановлено, здійснювана в заданих історичних умовах, в конкретних ситуаціях, творча активність визначається не лише цими об'єктивними обставинами, але і рівнем духовного розвитку самих людей, їх ідейно-моральними, інтелектуальними і вольовими якостями, їх здатністю до пізнання і перетворення цих умов. Соціальна активність не є проявом якої-небудь окремої якості особистості, а концентрованим вираженням її головної якості – соціально-дієвої сутності [11].

Аналіз досліджень [13; 27; 87] показав, що творча активність є не лише окремим видом соціальної активності, мірою прояву в ній творчих здібностей, а виступає однією з найважливіших характеристик будь-якого виду соціальної активності, – в якій би сфері життя вона не проявлялася.

Встановлено, що окремі елементи складної структури творчого мислення закладаються в період шкільного навчання, формуючись у процесі оволодіння учнями всією системою знань, що передбачена програмою загальноосвітньої школи. При цьому особливу увагу необхідно приділяти способам засвоєння знань, зокрема, методу «відкриттів для себе», оскільки тоді «школяр до певної міри залучається до творчості, до процесу відкриття нового» [125, с. 10]. Незважаючи на відмінності кінцевого результату творчої діяльності вченого, художника, новатора і перших нескладних відкриттів, які робить дитина для себе, за твердженням дослідників [6; 45; 163], вони за своїм психологічним механізмом багато в чому схожі. Більше того, ці «відкриття для себе» дослідники вважають основою майбутньої творчої діяльності людини.

Психологічно творче завдання завжди виникає перед людиною як проблема, спосіб вирішення якої їй невідомий. У цьому, на думку авторів [84; 104], і полягає те загальне, що об'єднує творчі завдання, що стоять перед ученим, художником, винахідником і учнем, який відкриває для себе світ. Завдяки багаторічним дослідженням науковцями виокремлені найбільш суттєві компоненти творчого мислення: вміння бачити проблему в звичних для нас явищах, уміння відмовитися від первинної гіпотези, якщо вона не підтверджується, вміння отримувати нову

інформацію про об'єкт шляхом включення його в нові зв'язки і відношення, вміння пошуку нестандартних шляхів вирішення дослідницьких завдань, власне бачення «білих плям» у предметі дослідження, вміння генерувати нові ідеї, ігноруючи стереотипні способи вирішення завдання [20; 104; 125].

Дослідники в галузі реалізації творчого потенціалу особистості [ 127; 129; 130] на основі результатів спостережень визначили різні підходи до пошуку способів розв'язання завдань: від повільних і обережних у своїх оцінках «кроків», що притаманні одним особам, до характерних для інших «ризикованих спроб», за рахунок великої різноманітності яких вони швидше отримують об'єктивне підтвердження правильності чи неправильності власної гіпотези; деякі особи в разі невдачі відчувають безвихідь і важко відмовляються від попередніх висновків, дехто легко відсторонюється від неконструктивних дій і шукає нових способів. Характер пошукового етапу творчої діяльності у різних людей обумовлений, на думку науковців, сукупністю індивідуально-типологічних властивостей [94]. Індивідуально-типологічні особливості людини впливають на швидкість висунення гіпотез, на характер вироблених спроб, на вміння відмовлятися від висловленого припущення і шукати нові підходи до розв'язання творчих завдань.

Таким чином, творче мислення нерозривно пов'язане з характерологічними, емоційними і вольовими компонентами особистості, що обумовлює необхідність вивчення як стійких, загальних аспектів процесу творчого мислення, так і своєрідного, мінливого, індивідуального, що характеризує різних людей.

Грунтуючись на положеннях вітчизняної психологічної науки [141, с. 432], можна стверджувати, що здатність не може виникнути поза відповідною діяльністю. За умов відповідної організації діяльності в дитини розвиваються як елементарні здібності (здатність відчувати, сприймати, мислити, запам'ятовувати та ін.), так і більш складні (конструктивна уява, технічне мислення, педагогічна уява та ін.). Розвиток здібностей проявляється у вдосконаленні, спеціалізації психічних процесів і властивостей особистості. Результати досліджень [27; 127; 138] свідчать про те, що творчі можливості й інші цінні якості особистості, важливі для різних видів діяльності, розвиток позитивної мотивації навчання, загальної трудової вміння інтелектуального характеру складають головне «ядро» у розвитку творчого потенціалу особистості школяра.

У психологічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців [20; 28; 127; 129; 130] було встановлено, що існують характерні для творчого ставлення до справи особистісні особливості мислення: незвичайний погляд на предмети і явища, легкість знаходження нових аналогій, готовність до вільної імпровізації. Встановлено, що нові, оригінальні ідеї,

як правило, виникають в атмосфері розкутості, в обстановці вільного творчого обміну думками, коли ідеї кожного не піддаються критиці і, отже, відсутній страх бути незрозумілим або висміяним. Розроблені спеціальні методи стимулювання колективної творчості: «мозковий шторм» і його варіанти, синектика, морфологічний підхід, «музейний експеримент» та інші. Опис цих та інших методів організації творчої діяльності міститься в книзі В. Моляко «Психологічні проблеми творчої обдарованості [103, с. 52-53].

У численних працях доведено [4; 10; 24; 42], що важливим засобом залучення учнів до творчості, розвитку їх творчих здібностей є дослідницька діяльність. Дослідно-пошукова діяльність учнів містить багато елементів творчості: пошук аналогій у вже існуючих розробках, необхідність комбінування компонентів, узятих з різних джерел, постановка експерименту, успішне його проведення, узагальнення у вигляді певних висновків. Дослідницька діяльність школярів сприяє формуванню здібностей, необхідних для творчого пошуку: високий розвиток спостережливості, конструктивної уяви, критичності розуму, вміння контролю на різних етапах виконання завдання, вміння аналізу результатів роботи. Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що можливості дослідницької діяльності ефективно можна використати у розвитку творчого потенціалу учнів лише у тому випадку, якщо педагог спирається на вже наявні в школярів потреби, інтереси й здібності, якщо здійснювати контроль ефективності педагогічних впливів [52, с. 89].

Узагальнення теоретичних відомостей дозволяє виявити чинники, від яких залежить процес творчості: потреба людини в пристосуванні до довкілля; наявність прагнень та інтересів, в яких відображаються потреби; комбінаторні здібності і готовність до вправлення в цій діяльності; вміння втілення продуктів уяви в матеріальну форму; технічні вміння; вміння врахування традицій, тобто зразків творчості, і водночас вміння відходу від стереотипів мислення. Важливість цих чинників очевидна, набагато менш помітним, але водночас дуже важливим є вплив такого чинника, як оточуюче середовище. Вже давно в психології встановлено закон, згідно з яким, прагнення до творчості завжди буває обернено пропорційним до простоти середовища [77, с. 151].

У світлі фундаментальних положень психології і педагогіки видається дуже важливим напрям, пов'язаний з вивченням проблем розвитку наукової і технічної творчості. Так, у працях І. Демченко [45], В. Єфремова [50], В. Лихвар [86] аналізується досвід формування евристичного мислення, розкриваються методичні основи дитячої творчості, що сприяють активізації мислення, забезпечують самоконтроль, дозволяють проводити як індивідуальну, так і колективну роботу, спрямовану на зростання творчого потенціалу учнів.

Аналіз вітчизняних досліджень показав, що у низці праць проблеми творчої особистості, її творчого потенціалу розглядаються у взаємозв'язку з проблемою гуманізації освіти [6; 61; 79]. Вітчизняні дослідники творчо розвивають ідеї американського психолога і педагога А. Маслоу, який у своїй концепції інтеграційної, цілісної психологічно здорової особистості, що самоактуалізується, розглядає самоактуалізацію як уміння: а) переносити свою непопулярність, коли вважаєш свою позицію правильною; б) бути автономним, «самовирішуючим Я», бути самим собою, а не маріонеткою у чіїхось руках [79, с. 108]. А. Маслоу, аналізуючи сутнісні зміни у структурі особистісного потенціалу, визначав їх як «рух уперед і вгору», пов'язаний з динамікою «активізації й самоактуалізації потенціалів особистості», що, в свою чергу, пов'язані з тим, як особистість визначається в ієрархії власних потреб, інтересів і запитів [97, с.117]. На його думку, основне завдання школи полягає у формуванні людини як унікальної особистості, творчої індивідуальності.

У працях К. Роджерса, що стосуються теорії особистості («селф теорія») запропоновані шляхи того, як стати і залишитися самим собою у світі, що безперервно змінюється. Автор аналізує психологічні особливості гуманістичної позиції педагога по відношенню до дитини, що полягають у трьох основних моментах: а) в здатності відкрито виражати свої почуття, думки, переживання в міжособистісному спілкуванні з учнями, замість традиційного рольового спілкування; б) в готовності спілкуватися з будь-яким учнем, приймаючи його таким, який він є; в) в емпатійному розумінні – вмінні бачити поведінку учня з позиції самого учня [141, с. 164].

На думку К. Роджерса, усвідомлена особистістю потреба розвиватися й удосконалюватися, змінювати способи сприйняття внутрішнього «Я» є віддзеркаленням власного творчого інтелектуального і морально-духовного розвитку [129]. Близьку за своєю сутністю позицію займав Р. Мей, який розглядав процес формування розвитку особистості як процес життєдіяльності вільної, духовно збагаченої й соціально інтегрованої особистості [89, с. 143].

Відомий зарубіжний дослідник А. Келле, аналізуючи підходи до гуманізації освіти Ш. Бюллера, Г. Мерфі, Г. Оллпорта, К. Роджерса та ін., дійшов висновку, що загальним для всіх є цілісний підхід до людини, зосередження на особистості та особистому досвіді як первинних феноменах, властивих людині, підкреслення таких виняткових людських властивостей, як вибір, творчість, самоактуалізація, визнання людської гідності як самостійної цінності, установка на розвиток потенційних можливостей кожної людини [99, с. 31].

Системний підхід, що пропонується у нашому дослідженні, є спробою подолати крайнощі функціоналізму у вивченні проблем розвитку творчого

потенціалу особистості на основі здійснення цілісного підходу до особистості і системного підходу до процесу педагогічного супроводу її становлення.

Узагальнення результатів досліджень сучасних науковців у галузі вивчення особливостей творчої діяльності учнівської та студентської молоді, особливостей їх творчих здібностей, творчого потенціалу дозволяє дійти висновків про існування чотирьох підходів до трактування цих явищ, що залежать від позиції дослідника, який зосереджується на: творчому процесі; продуктах творчості; суб'єктах творчості; середовищі, в якому здійснюється творчість. Варто зазначити важливі для розуміння сутності творчого потенціалу два взаємопов'язані аспекти творчості: зовнішній і внутрішній. Зовнішній аспект є відображенням творчої діяльності, що спрямована на продукування якісно нових об'єктів культури, створення суспільно значущих цінностей. Внутрішній аспект творчості представлений як самореалізація особистості, реалізація її здібностей, наслідком чого виступає зміна і становлення особистості в процесі творчої діяльності.

На основі аналізу й узагальнення різних підходів до розуміння сутності творчого потенціалу особистості сформульоване робоче визначення. *Творчий потенціал учня гуманітарної гімназії – це специфічна форма творчої активності особистості, що базується на інтелектуальних можливостях, мотивації творчої діяльності, креативності, і дозволяє школяреві продукувати суб'єктивно нові способи вирішення творчих завдань, створювати оригінальні образи та ідеї, гнучко й оперативно орієнтуватися у потоці інформації та різних формах педагогічної взаємодії.*

У структурі творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії виокремлюються такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-рефлексивний, діяльнісно-результативний.

Когнітивний компонент творчого потенціалу учня гуманітарної гімназії представлений характеристиками суб'єкта творчої діяльності, що забезпечують інформаційно-пізнавальні процеси, інтелектуальний супровід творчості – творча й інтелектуальна активність, критичність розуму, синтетичність у сприйнятті навколишнього світу, високий рівень когнітивної гнучкості, вміння аналізувати, синтезувати інформацію і на цій основі виявляти нове бачення предметів і явищ (комбінаторні здібності, що дозволяють по-новому бачити предмети і явища), легкість знаходження нових аналогій, готовність до вільної імпровізації, продукування оригінальних образів та ідей.

Мотиваційно-ціннісний компонент творчого потенціалу учня гуманітарної гімназії відображається у спрямованості особистості на творчість, потребі у збагаченні «інформаційного поля», наявності прагнень та інтересів, пов'язаних з втіленням продуктів уяви в

матеріальну форму, вмінні врахування традицій, тобто зразків творчості, і водночас вмінні відходу від стереотипів мислення, готовності до самоактуалізації.

У змісті особистісно-рефлексивного компоненту творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії інтегровані високий рівень розвитку спостережливості, конструктивної уяви, креативність, творчі здібності, рефлексивні вміння, комунікативні вміння, вольові якості (наполегливість, працелюбність, сміливість), об'єктивна самооцінка, нонконформізм, почуття обов'язку, самокритичність, ініціативність, що забезпечують успішність творчої самореалізації.

Діяльнісно-результативний компонент творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії репрезентований організаторськими здібностями, вміннями контролю на різних етапах виконання завдання, технічними вміннями, вміннями самопрезентації.

Отже, творчий потенціал передбачає наявність в особистості знань і умінь, мотивів, здібностей, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Така здатність породжувати незвичайні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації не є спадковою, вродженою. Існують шляхи і умови розвитку творчого потенціалу школяра, що передбачають використання різних засобів, форм, методів у залежності від вікових етапів учнів. Розвиток творчого потенціалу підростаючого покоління є одним з важливих завдань сучасної школи, і до його здійснення на науково-педагогічному рівні вчитель має бути спеціально підготовлений.

## **1.2. Критерії, показники сформованості творчого потенціалу школярів**

Творчий потенціал має визначатись за обґрунтованими критеріями, показниками сформованості. Оскільки можливості вибору видів творчої діяльності залежать від сформованості ціннісних орієнтацій, знань, умінь учня, вихователь має бути поінформованим про рівні їх розвитку, що стане запорукою успішності процесу розвитку творчого потенціалу підлітка. Визначення критеріїв, показників сформованості творчого потенціалу у дітей, вимірювання рівня їх розвитку дозволять отримати більш повне уявлення про кількісні та якісні складові творчого потенціалу учнів. В основі дослідницької роботи з виокремлення критеріїв і показників творчого потенціалу учнів лежить розуміння сутності творчих дій, що пов'язані з прагненням дітей підліткового віку і старшокласників мислити оригінально, нестандартно, самостійно шукати і приймати рішення, проявляти пізнавальний інтерес, відкривати і створювати щось нове.

Необхідність дати порівняльну оцінку як характеристикам педагогічного процесу та його учасникам, а також результатам дослідження робить педагогічну діагностику на сучасному етапі складною і неоднозначною. Це передбачає фаховий підхід до дослідження, аналізу, оцінювання, порівняння результатів освітнього процесу, що потребує особливого виду компетентності для виконання цієї діяльності, дозволяє визначити і зафіксувати наявність або відсутність певних властивостей, ознак або сторін об'єкту дослідження, зважаючи на кількісні і якісні критерії та показники.

Критерії творчого потенціалу, творчого мислення, обдарованості, оцінки продуктів творчості розглядаються відомими дослідниками у цій галузі, такими як Г. Альтшуллер, Е. де Боно, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Н. Лейтес, А. Лук, В. Моляко, Д. Перкінс, Я. Пономарьов, Дж. Рензуллі, Б. Теплов [19; 105; 119; 122; 126].

Розглядаючи структуру творчого потенціалу гімназиста як єдність компонентів, оцінюємо їх сформованість за такими критеріями:

*мотиваційно-ціннісний*, що відображає наявність мотивів до творчої активності, спрямованість особистості на самореалізацію, постійний саморозвиток, самовдосконалення з метою вийти на новий якісний рівень;

*когнітивний*, що підтверджує наявність глибоких, систематизованих знань про суть творчості, які забезпечують компетентність у реалізації творчого потенціалу та оптимальність процесу його розвитку;

*особистісно-рефлексивний*, що містить особистісно важливі якості для процесу творчої самореалізації;

*діяльнісно-результативний* пов'язаний з формуванням умінь генерувати нові ідеї та реалізовувати їх на практиці, створюючи кінцевий креативний продукт.

Вказані критерії конкретизуємо у відповідних показниках (табл. 1).

Таблиця 1

**Компоненти, критерії і показники творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії**

Компоненти / Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	спрямованість на творчу самореалізацію; сформованість внутрішньої мотивації творчої діяльності; сформованість пізнавальної потреби, допитливості як прагнення до нового та незвичайного; прагнення до успіху при вирішенні творчих дослідницьких завдань; потреба в самодетермінації переконаність у громадській значущості творчої діяльності, активна життєва позиція.
Когнітивний	гнучкість, оригінальність, нестандартність мислення; критичність мислення, здатність до оцінних суджень;

	<p>здатність до неординарних асоціацій; сформованість інтелектуально-логічних умінь (аналізувати, узагальнювати, виокремлювати головне, порівнювати, логічно зв'язно описувати явища, давати визначення, аргументувати, класифікувати і систематизувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки); сформованість інтелектуально-евристичних умінь (генерувати ідеї, встановлювати асоціативні зв'язки, бачити суперечності, відчувати і визначати проблеми, долати інертність мислення); сформованість якостей дивергентного (креативного) мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність, точність, критичність); самостійність мислення як уміння власними зусиллями розв'язувати проблеми, продукувати оригінальні думки, пошукові стратегії й тактики. сприйнятливості як чутливості до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності.</p>
<p>Діяльнісно-результативний</p>	<p>здатність генерувати нові ідеї та реалізовувати їх на практиці; вміння самостійного перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нову ситуацію; вміння бачити альтернативу та знаходити різні способи вирішення творчих завдань; комунікативні вміння; організаторські вміння (самостійно планувати, організувати, контролювати власні дії й нести відповідальність за їх результати); вміння цілеспрямованого систематичного спостереження; вміння аналізувати, висувати й обґрунтовувати оптимальний варіант рішення; вміння імпровізувати, здатність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності; вміння пошуку додаткової інформації з різних джерел; вміння саморегуляції; вміння конструктивно взаємодіяти в процесі колективної творчої діяльності; вміння створювати та презентувати власний продукт інтелектуальної діяльності (авторські проекти, твори, моделі, експонати).</p>
<p>Особистісно-рефлексивний</p>	<p>толерантність до незрозумілого; позитивна самооцінка, впевненість у собі, переконаність у можливості досягнення успіху в творчій діяльності; комунікабельність; міжособистісна толерантність; цілеспрямованість, наполегливість у реалізації творчих задумів; працелюбність; емоційна стабільність і розвинений самоконтроль; організованість; оптимізм, життя цілеспрямованість.</p>

Зміст *мотиваційно-ціннісного критерію сформованості творчого потенціалу учнів гімназії*, що характеризує мотивацію до розвитку творчих здібностей, креативні прагнення особистості, її спрямованість на основні цінності творчої діяльності, розкривається через такі *показники*:

1. *Спрямованість на творчу самореалізацію* є важливим мотиваційним конструктом, що відображає тенденцію особистості до самоактуалізації. Творчий потенціал спонукає особистість використовувати свої здібності і талант для досягнення успіху в різних сферах життя. Такий спосіб самореалізації передбачає гармонійний розвиток особистості завдяки застосуванню адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідуальних й особистісних потенціалів.

2. *Сформованість внутрішньої мотивації творчої діяльності*. Поняття мотивації в спеціальній літературі трактується як сукупність спонукальних факторів, що визначають активність особистості. Для реалізації творчого потенціалу важливою є внутрішня (процесуальна) мотивація, коли мотиви, потреби, стимули, не пов'язані з впливом середовища та фізіологічними потребами, визначають творчий напрям поведінки людини [154, с. 30]. Внутрішньо мотивована поведінка здійснюється заради себе самої: для творчої особистості сам процес і зміст діяльності викликають інтерес. Тоді як зовнішній мотив актуалізується, коли головною причиною діяльності є отримання того, що перебуває поза нею (грошей, слави, влади тощо). Процесуально мотивовані форми творчої активності створюють враження відсутності мети, спрямованості на процес, а не на результат діяльності.

3. *Сформованість пізнавальної потреби, допитливості як прагнення до нового та незвичайного*. Яскрава пізнавальна активність учня, що є основою його пізнавальної мотивації та могутнім розвивальним механізмом творчості, на думку О. Матюшкіна, є важливою ознакою дитячої творчості [98, с. 29]. Про домінування пізнавальної мотивації свідчать дослідницька, пошукова активність дітей, значно нижчі пороги сприймання нового, тобто більш висока чутливість, сенситивність до нових стимулів, нової ситуації, здатність відкривати нове у звичайному. Особливості пізнавальної мотивації дитини проявляються також у високій вибірковості щодо нового предмету дослідження, у понаднормативній активності та інтелектуальній ініціативі, що породжує творчі образи.

4. *Прагнення до успіху при вирішенні творчих дослідницьких завдань*.

Творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі творчості. Люди, що досягли високих творчих успіхів, відрізняються наполегливістю у виконанні завдань, активністю, організаторськими здібностями, вмінням захищати отримані результати [139, с.176]. Прагнення до успіху в особистості

дитини спирається на самотність мислення, сформованість пізнавальних інтересів, несприймання на віру усталених поглядів на речі, критичності підходів до того, що вважається «священним», сміливості уяви та фантазії. Водночас варто зауважити, що дитяче прагнення до перемоги, до творчих здобутків має отримати педагогічну підтримку у вигляді допомоги у формуванні внутрішнього оптимістичного настрою, впевненості в собі, віри в можливість подолання труднощів [3, с. 156].

5. *Потреба в самодетермінації.* Здатність до самодетермінації властива зрілій особистості, оскільки ґрунтується на сформованих ціннісно-сміслових орієнтаціях. Ця якість виникає на основі усвідомлених свободи і відповідальності в ході індивідуального розвитку, що знаходить відображення в здатності ініціювати, припинити або змінити напрям діяльності у будь-який момент, використовувати власні можливості як причину змін у собі і в оточуючому середовищі. Варто зауважити, що свобода і відповідальність мають різне генетичне коріння і в онтогенезі розвиваються відносно незалежно одна від одної: свобода – через поступове набуття спонтанною активністю ціннісного обґрунтування, особистісної доцільності і смислової регуляції, а відповідальність – через перехід від «інтер-» до «інтра-» інтеріоризації механізмів регуляції поведінки все більш високого рівня. Ефективні способи реалізації творчого потенціалу відбуваються за умов інтеграції свободи і відповідальності. Проблемою дитячого віку є нерозвинена саморегуляція, що стоїть на заваді інтеграції свободи і відповідальності. У цьому випадку процес розвитку творчого потенціалу гальмується, його динаміка набуває неспіловності і навіть деструктивності [137].

6. *Переконаність у громадській значущості творчої діяльності, активна життєва позиція.* Життєва активність особистості може конкретизуватись в різних видах діяльності: дозвільно-ігровій, фізично-оздоровчій, художньо-образній, предметно-перетворювальній, навчально-пізнавальній, соціально-комунікативній, громадсько-корисній, національно-громадянській, духовно-катарсичній [71]. Високий рівень життєвої активності буде характеризуватися творчими підходами особистості до самореалізації, що збуджується внутрішніми мотивами (сталий інтерес до того чи іншого виду діяльності, де активність виступатиме як мета). У такому випадку мотив породжує діяльність, що є ініціативною, надситуативною, наднормативною реальною активністю, що реалізуватиметься у творчості [70]. Таке активне творче ставлення до того чи іншого виду діяльності має наслідком високий рівень результативності реалізації творчого потенціалу особистості.

Зміст *когнітивного критерію сформованості творчого потенціалу учнів гімназії* відображає складну систему характеристик, що містить знання основ творчого процесу, закономірностей творчості, вміння збору і накопичення інформації, швидкість і точність виконання розумових

операцій, необхідних для успішної творчої діяльності. Показники когнітивного критерію сформованості творчого потенціалу:

*1. Гнучкість, оригінальність, нестандартність мислення.*

Гнучкість мислення в психології потрактовується як здатність переходити досить швидко з однієї категорії в іншу, від однієї ідеї до іншої, від одного способу вирішення до іншого (О. Лук, Дж. Гілфорд, Е. Торренс та ін.). Люди з гнучким розумом зазвичай пропонують відразу кілька варіантів рішень, комбінуючи і варіюючи окремі елементи проблемної ситуації. Відсутність такої здатності говорить про інертність, ригідність мислення. Оригінальність мислення – це здатність виробляти нестандартні, дотепні ідеї і рішення, що відрізняються від загальноновизнаних поглядів, традиційних підходів до розв'язання проблем. Дехто з психологів (Дж. Гілфорд, Е. Торренс) пропонує спірні критерії оригінальності дитячих відповідей, наприклад, «відповідь рідко зустрічається». Вчені також визначають таку особливість креативності, як швидкість мислення. О. Лук називає її «легкістю генерування ідей». Вона може бути представлена багатством і різноманітністю ідей, асоціацій, що виникають з приводу найнезначніших стимулів. І необов'язково, щоб кожна ідея була правильною: чим більше ідей народилося в голові людини, тим більша ймовірність, що серед них будуть кращі, які приходять у голову далеко не відразу [ 88].

*2. Критичність мислення, здатність до оцінних суджень.*

Критичне мислення визначають як мислення, що спрямоване на саме мислення з метою його поліпшення [ 178].

Мета критичного мислення полягає в оцінці результатів власних розумових процесів: наскільки правильним є ухвалене рішення або наскільки вдалим є виконання поставленого завдання. Крім цього, критичне мислення також передбачає оцінку самого розумового процесу – ходу міркувань, що веде до саме таких висновків або тих чинників, які враховуються при ухваленні рішення. Д. Халперн, зауважуючи значення критичного мислення у продуктивному вирішенні проблемних завдань, пропонує таке робоче визначення: «Критичне мислення – це використання когнітивної техніки або стратегій, що збільшують вірогідність бажаного кінцевого результату» [160].

Науковці Е. Ходос і А. Бутенко один з аспектів критичного мислення бачать у тому, щоб відстежувати логічну правильність думок, переконливість аргументації й доказів. Для них критичне мислення – це комплекс когнітивних, метакогнітивних умінь та установок [162].

*3. Здатність до неординарних асоціацій.* Оригінальність мислення – один з основних показників творчого потенціалу особистості. Це здатність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних. Інший показник креативності мислення позначається терміном «розробленість». Особистісні творчі підходи

можуть бути умовно поділені на дві великі групи: одні діти краще продукують оригінальні ідеї, інші – детально, творчо розробляють вже існуючі. Ці варіанти творчої діяльності фахівцями не ранжуються, вважається, що це просто різні способи реалізації творчої особистості [65, с. 230].

4. *Сформованість інтелектуально-логічних умінь* (аналізувати, узагальнювати, виокремлювати головне, порівнювати, логічно зв'язно описувати явища, давати визначення, аргументувати, класифікувати і систематизувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки).

Інтелектуально-логічні вміння разом з інтелектуально-евристичними вміннями та комунікативно-творчими здібностями утворюють підструктуру творчих здібностей особистості, яка виявляється при створенні структурно-логічних схем. Інтелектуально-логічні здібності, що передбачають уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати в процесі роботи зі структурно-логічними схемами, є конструювальною основою творчості. Інтелектуально-логічні вміння спрямовані на створення нової системи дій, вихідних ідей, гіпотез, рішень і ґрунтуються на здатності бачити проблеми та протиріччя, переносити знання і вміння в нові ситуації. Критеріями оцінювання сформованості інтелектуально-евристичних умінь виступають правильність, логічність, повнота і глибина суджень, оригінальність висновків [65, с. 142].

5. *Сформованість інтелектуально-евристичних умінь* (генерувати ідеї, встановлювати асоціативні зв'язки, бачити суперечності, відчувати і визначати проблеми, долати інертність мислення); До компонентів інтелектуально-евристичних здібностей відносять вміння генерувати ідеї, висувати гіпотези, бачити проблеми та протиріччя, переносити знання і вміння в нові ситуації. Критеріями оцінювання є число ідей, висунутих особистістю за одиницю часу, їх оригінальність, новизна та ефективність для вирішення творчих завдань; кількість знайдених протиріч, сформульованих проблем за одиницю часу, їх новизна, оригінальність; гнучкість мислення [79, с. 49].

6. *Сформованість якостей дивергентного (креативного) мислення*. Дж. Гілфорд об'єднав чотири основні властивості: швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість під назвою «дивергентне мислення» [38, с.107]. Науковець зазначає, що за умов дивергентного мислення розумові операції відбуваються за декількома напрямками і передбачають варіювання шляхів вирішення проблеми, менш обмежене заданими параметрами. Такий спосіб мислення може приводити до несподіваних результатів і висновків (на відміну від конвергентного мислення, що передбачає один напрям пошуку, який орієнтує на відоме або єдино правильне, обумовлене даними фактами, рішення проблеми). Дивергентне мислення є показником творчого потенціалу, оскільки слугує засобом породження нових ідей, безлічі рішень і різних способів

самовираження на основі однозначних даних, спрямованих на пошуки логічних можливостей (на відміну від конвергентного, спрямованого на пошуки логічної необхідності).

7. Сутність *самостійності мислення* полягає в умінні власними зусиллями розв'язувати проблеми, продукувати з цієї метою оригінальні думки, пошукові стратегії й тактики. Психологи говорять про досконалий інструментарій мислення (пізнання): міркування спрямовані на проникнення в сутність об'єкта пізнання, засновані на зіставленні думок, пов'язуванні їх задля формулювання правильних висновків [56, с. 52]. Під час складання планів творчої діяльності аналіз умов проблемної ситуації активізує емоції та логічні операції (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, аналогія, судження, узагальнення), спонукає до переструктурування змісту ситуації й пізнання, сприяє формуванню нових знань, умінь і способів діяльності [54].

8. *Сприйнятливість як чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності.*

До інтелектуальних компонентів творчого потенціалу особистості належить сприйнятливість як чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності. В її основі лежать гнучкість, оригінальність, нестандартність мислення, його критичність, здатність до оцінних суджень, здатність до самостійного переносу раніше засвоєних знань і вмінь. Ця здатність по-новому поглянути на звичне, побачити незвичайне в звичайному дозволяє побачити альтернативу та способи вирішення творчих завдань, комбінувати і перетворювати відомі засоби для нових підходів до розв'язання проблеми, створення оригінальних способів творчої діяльності [89].

*Особистісно-рефлексивний критерій сформованості творчого потенціалу учнів гімназії* об'єднує в своєму змісті взаємопов'язані креативні якості та здібності, вольові якості, позитивну самооцінку, що забезпечують ефективну самореалізацію. Його *показниками* виступають:

1. *Толерантність до незрозумілого.* Для організації творчого процесу необхідний великий обсяг знань, разом з тим, знання можуть обмежувати кругозір, заважати по-новому подивитися на проблему. Толерантність до незрозумілого передбачає готовність до розумного ризику, здатність переборювати перепони, внутрішню мотивацію до протистояння стереотипній думці більшості і зовнішньому впливу. Творча людина самостійно ставить проблеми і автономно їх розв'язує. Для творчості важливі такі ознаки толерантності до незрозумілого: синтетична здібність – нове бачення проблеми, подолання меж звичної свідомості; аналітична здібність – виявлення ідей, гідних подальшої розробки; практичні здібності – вміння позитивно сприймати і бачити цінність ідей, що до певного часу не виявляють своєї результативності[167].

*2. Позитивна самооцінка, впевненість у собі, переконаність у можливості досягнення успіху в творчій діяльності.*

Самооцінка є центральним утворенням у процесі самовдосконалення особистості. Основна її функція у творчій діяльності полягає в тому, що вона є необхідною умовою саморегуляції поведінки. Вища форма саморегуляції — творче ставлення до власної особистості, намагання змінити, покращити себе. Формування самооцінки пов'язане з особливостями взаємин учня з навколишнім світом. Зі зростанням інтелектуального розвитку дитина із оцінок оточуючих постійно виокремлює критерії і способи оцінювання інших і переносить їх на себе, що складає основний механізм розвитку самооцінки у підлітковому віці. Пошук «власного Я», своїх внутрішніх цінностей сприяє співставленню себе з іншими. І лише досягнення цілісної і стійкої «Я-концепції», розуміння і прийняття «Я» в усіх його аспектах дозволяє старшокласникам спиратися на свою ідентичність і бути менш залежними від зовнішніх факторів і оцінок, що має особливе значення для творчої діяльності. Становлення позитивної самооцінки в юнацькому віці пов'язане з появою таких якостей, як компетентність, почуття власної гідності, впевненість у собі [119]. Велику роль у досягненні творчих успіхів відіграє усвідомлення дитиною своєї самоцінності, під якою розуміємо почуття власної значущості, тобто те, що дає дитині відчуття радості від самої себе, добрий настрій, упевненість у собі (психічний стан, за якого сумніви щодо своїх можливостей, у своїх діях зведені до мінімуму або й зовсім відсутні), породжує бажання бути потрібним та корисним іншим людям. Оскільки людина є істотою соціальною, на становлення позитивної самооцінки, переконаності в можливості досягнення успіху в творчій діяльності, безперечно, впливає статус дитини у шкільному колективі як життєво важливому для неї середовищі [67, с. 38].

*3. Комунікбельність.* Під комунікбельністю розуміють здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми. Некомунікбельні або малокомунікбельні люди швидко втомлюються, відчуючи психологічні переважання, оскільки цей вид активності не властивий їхній природі. Водночас творча діяльність у наш час передбачає широке коло спілкування, множини джерел вербальної взаємодії, що є важливою умовою ефективною реалізації творчих завдань. Тому комунікбельність, що ґрунтується на прихильності до людей, доброзичливості, товариськості, спостережливості, емпатії, почутті такту і водночас здатності до вольового впливу і логічного переконання, емоційній стійкості як здатності володіти собою, сприяє успішній реалізації творчих задумів. Варто зауважити, що комунікбельність є не тільки умовою, але й способом реалізації та стимуляції творчого потенціалу учнів, оскільки передбачає вміння співпрацювати, акумулювати творчий досвід інших, організовувати колективну творчу

роботу під час створення та презентації творчих проєктів.

4. *Міжособистісна толерантність*. Толерантність розуміється як активна життєва позиція, що передбачає не просте сприйняття думок, звичок, поведінки, яка не відповідає ціннісним орієнтаціям суб'єкта, а встановлення взаєморозуміння й взаємоповаги; визнання єдності і водночас різноманіття людства, багатомірності людської культури, норм, вірувань; готовність визнати інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди. Тобто толерантність, на відміну від терпимості, категорія далеко не пасивна, вона полягає у розширенні кола особистих ціннісних орієнтацій за рахунок позитивної взаємодії з іншими культурами. Тим самим, у поняття «толерантність» закладається підтекст збагачення новим, іншим культурним надбанням, соціальним досвідом [67]. У контексті стимулювання творчого потенціалу учнів право кожного на вільне вираження своїх поглядів і реальну рівноправність людей у практичному житті проявляється в розширенні меж творчого процесу, коли людина, не відмовляючись від своїх переконань, збагачується за рахунок думок інших людей. Рівний доступ до соціальних благ для всіх, незалежно від їхньої статі, раси, національності, релігії або приналежності до якої-небудь іншої групи, взаємоповага, доброзичливість, збереження й розвиток культурної самобутності, співробітництво й солідарність у вирішенні загальних проблем – все це сприяє свободі самовираження, пошуку креативних шляхів самоствердження, що так важливо у юнацькому віці.

5. *Цілеспрямованість, наполегливість у реалізації творчих задумів*. Велике значення у досягненні творчих успіхів мають вольові якості. Швидше і якісніше виконає творче завдання той, у кого міцніша сила волі. Видатний письменник В. Гюго стверджував, що людям бракує не сили, а волі. Соціолог Х. Маккей склав формулу успіху: «наполегливість + визначення мети + зосередження зусиль = успіх». Як бачимо, вольові якості в ній є визначальними. Зауважимо що алгоритм дій, що лежить в основі реалізації творчих планів, – поставити ціль, прийняти рішення, намітити план дій, виконати його, зробити певне зусилля для подолання перешкод, оцінити результати своїх дій з метою їх подальшого вдосконалення – базується на таких вольових якостях, як стриманість, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, ініціативність, рішучість, сміливість, витримка, самовладання. Проблема розвитку вольових якостей є однією з найбільш складних і значущих у виховній роботі з учнями, оскільки в її основі лежить необхідність формування свідомого спрямування дітьми своєї діяльності відповідно до поставлених цілей і завдань, зважаючи на можливість виникнення перешкод на їх шляху реалізації творчих планів [96, с.15].

6. *Працелюбність*. Творчий процес неминуче пов'язаний з викликами і невдачами, що вимагають багаторазових спроб і виправлення недоліків.

Тому працелюбність є важливим показником творчого потенціалу учнів гімназії. Для нашого дослідження важливою є думка про те, що тернистий шлях до створення продукту творчості можливий за умов систематичного прояву працелюбності в процесі реалізації довготривалої мотиваційної установки як прагнення людини досягти віддаленої за часом мети, не зважаючи на виникаючі перешкоди та труднощі. Прояв творчого потенціалу значною мірою залежить від ступеня впевненості людини в досягненні мети; мотивації досягнення (прагнення до успіху); рівня домагань; наявності вольових установок на подолання труднощів. Таким чином працелюбність реалізується у багаторазовому прояві завзяття та терплячості. Отже, розвиток в учнів працелюбності обумовлює в значній мірі і їх успішність у творчій діяльності.

*7. Емоційна стабільність і розвинений самоконтроль.* Досліджуючи психологію емоцій, В. Вілюнас і Ю. Гіппенрейтер зазначають, що сильні позитивні чи негативні емоції й переживання виконують роль внутрішніх сигналів, за допомогою яких і відбувається контроль динаміки регуляції емоцій, що виникають у людини в даний момент. У контексті розвитку творчого потенціалу учнів важливим є положення про те, що емоції виконують функцію організатора нестереотипної цілеспрямованої поведінки [74]. Близьку позицію займає Я. Коломінський, який доводить, що емоції мають велике значення у регуляції поведінки в тих випадках, коли вимагається миттєва мобілізація всіх сил і можливостей організму. У разі, якщо контроль над емоціями недостатній, рішення прийматиметься із запізненням і не матиме необхідної ефективності та доцільності. Тобто, емоції та воля в реальній поведінці можуть виступати в різних співвідношеннях. Ефективна реалізація творчих здібностей дітей залежить від правильної емоційної регуляції, яка може бути надмірною, неекономною і призводити до перевтоми, або забезпечуватися вмінням стримувати занадто сильні, небажані емоційні прояви, довільно та опосередковано керувати породженням, переживанням і вираженням емоцій. До факторів, що негативно впливають на вміння емоційної регуляції, учений відносить: постійні стреси; пасивне інтрапсихічне подолання (самозвинувачування); втрату контролю, викликану критичною ситуацією, сильні негативні емоції, що потребують негайного їх подолання та ін. [104]. Оскільки творча діяльність потребує зрілості емоцій, учні мають вчитися бути господарями власних емоцій та почуттів: володіти прийомами стабілізації й тонізації свого емоційного стану відповідно до ситуації, трансформувати деструктивні емоції у конструктивні, тобто такі, що сприяють продуктивному здійсненню діяльності та спілкування.

*8. Організованість, оптимізм, життєва цілеспрямованість.* У боротьбі за своє майбутнє людина розвивається як цілеспрямована, відповідальна й організована індивідуальність, що усвідомлює суспільне

значення мети, підпорядковує її досягненню свою поведінку, виявляє готовність і рішучість віддати всі сили подоланню перешкод та труднощів на цьому шляху. Прагнення до мети, наполегливість, організованість виявляються в умінні працювати не лише тоді, коли робота легка та цікава, а й тоді, коли вона важка, нудна, але необхідна. У тлумачному словнику організованість потрактовується як якість, що полягає в зосередженості, самодисципліні, вмінні діяти точно та планомірно [143].

Організованість як якість особистості є необхідною складовою творчої діяльності, оскільки продукт творчості не може бути отриманий за умов хаосу, а тільки завдяки здатності розумно планувати та впорядковувати свою роботу. Для формування організованості необхідно дотримуватися певного порядку, що сприяє успіху діяльності; планувати свої дії і розумно їх чергувати; раціонально розподіляти час; навчитися вносити в свою діяльність певну організацію при зміні обставин; не братися за кілька справ одразу; завжди виконувати свої обіцянки; чітко дотримуватись режиму дня.

*Діяльнісно-результативний критерій сформованості творчого потенціалу учнів гімназії* відображає інтегративну систему вмінь.

*Показники* сформованості діяльнісно-результативного критерію творчого потенціалу:

*1. Здатність генерувати нові ідеї та реалізовувати їх на практиці.*

Однією з останніх за часом виникнення концепцій креативності є так звана теорія інвестування, запропонована Р. Стенбергом, яка визнається як одна з найважливіших спроб системного опису творчості. Використовується метафора купівлі і продажу акцій ринку цінних паперів. Креативною вважається така людина, яка прагне і здатна купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою. Творча особа концентрується на такій ідеї, яку інші не бачать або недооцінюють, потім розвиває її і перетворює у важливе творче досягнення аж до моменту визнання іншими важливості цієї ідеї. «Інвестування» є метафорою вибору тематики (об'єкту) творчої діяльності. Творець може піти на ризик і зайнятися непопулярною і мало вивченою тематикою. Йому не потрібно витрачати багато часу, засобів і енергії для набуття знань і вмінь, що стосуються цієї теми («купує дешево»), однак ризикує, що його праця може нікого не зацікавити. Якщо ж йому все-таки вдається здійснити значний поступ у певній сфері діяльності, у цьому випадку можна свої знання і вміння «дорого продати». Саме від нього залежить, чи захоче бути оригінальним і творчим, чи буде наслідувати інших. Відтак творчість є питанням вибору і прийняття відповідного рішення. Р. Стенберг [147] дав визначення творчості в атрибутивний спосіб, а саме: витвір є творчим, якщо є: а) новим; б) визнаним як цінний. Новизна означає, що витвір є незвичним, небуденним, відрізняється від інших, що створюються більшістю. Новий продукт є оригінальним, таким, що дивує

і вражає. Новизна може бути більшою чи меншою, а витвір повинен виконувати певні функції, а саме: бути корисним. Автор оптимістично проголошує, що креативність не є атрибутом тільки видатних творців, а властива майже всім людям. Творчість можна розвивати. Умовою появи творчості є взаємодія багатьох (індивідуальних і середовищних) чинників, що сприяють креативності [167].

*2. Вміння самостійного перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нову ситуацію.*

Необхідною умовою для цього є послідовність застосування системи вправ і завдань, спрямованих на забезпечення функцій повторення на різних етапах засвоєння знань. Дотримання цієї умови передбачає: цілеспрямоване й систематичне включення учнів у практичну діяльність, націлену на міцне і якісне засвоєння навчального матеріалу, розвиток розумових та інтелектуальних умінь і навичок; забезпечення міцності й оперативності системи знань і способів дій за допомогою пізнавальних завдань міжпредметного характеру; розвиток творчих можливостей учнів на матеріалі засвоєних знань і умінь (уміння самостійно переносити засвоєні знання у нову ситуацію, знаходити альтернативні способи розв'язання проблемної ситуації тощо); поступове зростання питомої ваги та складності пізнавальних, проблемних і творчих завдань у процесі навчання сприяє розвитку креативності.

*3. Вміння бачити альтернативу та знаходити різні способи вирішення творчих завдань.*

Численні дослідження свідчать про наявність у структурі творчого потенціалу творчих здібностей. До них відносять: генерування ідей, створення нестандартних композицій зі стандартних елементів, поєднання традиційного та інноваційного, аранжування й деталізація висловлених раніше ідей і попереднього досвіду, здатність знаходити позиції зближення в несхожих явищах і позиції розбіжності в явищах схожих, свобода асоціацій, бачення незнайомого у знайомому, виявлення прихованого задуму, осмислення сутності явищ, здатність до імпровізації, творчі здібності в комунікативній сфері, здатність включати учнів, педагогів у вирішення завдань креативного характеру, продуктивне використання «ефекту дзеркал» (відображення творчості педагога у творчості вихованця та творчості вихованця у творчості педагога), частота, чіткість, емоційна насиченість і тривалість творчої уяви, відмова від безперспективних творчих рішень і стимулювання нового творчого пошуку, рефлексія, досконале мовлення тощо [90].

*4. Комунікативні вміння.* Під комунікативними вміннями розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [138]. Вони передбачають уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера зі

спілкування. Комунікативні вміння формуються в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі, – з літературою, театром, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій і засоби їх вирішення, особливості міжособистісної взаємодії. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичує з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

5. *Організаторські вміння* (самостійно планувати, організовувати, контролювати власні дії, нести відповідальність за їх результати). Досліджуючи питання психології організаторської діяльності, А. Ковальов та В. М'ясищев зазначають, що її складність потребує від організатора знання справи, високого рівня інтелекту, а саме: спостережливості, гнучкого розуму, творчої ініціативи, а також певних характерологічних якостей особистості (захоплення справою, відповідального ставлення до неї, знання людей і вмілого підходу до них, твердої волі). З огляду на вищезазначене, організаторську діяльність розглядаємо як діяльність окремих учнів, лідерів творчих груп, що залучають ровесників до різних видів позаурочної роботи, координують роботу як окремих учнів, так і учнівського колективу в досягненні поставлених цілей та завдань.

6. *Вміння цілеспрямованого систематичного спостереження*. Вмінню спостерігати сприяють якісні зміни і в інших процесах: розвивається наочно-образне мислення, що спирається на образи уявлень і реалізується у вербальних формулюваннях. Школярі подумки оперують різними об'єктами, порівнюють і класифікують їх, розмірковують про їх властивості і зв'язки. Розвиток внутрішнього мовлення учнів стає способом і формою функціонування внутрішніх розумових дій, поява яких свідчить про словесно-логічне мислення, що стає більш абстрактним і узагальненим. Збільшується обсяг пам'яті дитини, тривалість збереження і відтворення нею інформації. Варто підкреслити високу емоційну збудливість і нестійкість уваги дітей, що можуть заважати спостерігати за об'єктом, однак учні поступово вчаться регулювати свої емоційні прояви, почуття, стани.

7. *Вміння аналізувати, висувати й обґрунтовувати оптимальний варіант рішення*. У цілому про творче мислення можна говорити як про мислення багатоконтекстне. При першому наближенні багатоконтекстність мислення можна розуміти як певні особливості уваги і мислення людини. При оперуванні ознаками ситуації невизначеності ці особливості виявляються в умінні бачити у варіантах однієї і тієї ж ситуації залежності, пошук яких ведеться, довільно змінювати точку відліку, включати один і той же елемент ситуації в нові зв'язки і відносини,

переосмислювати його і на цій основі виявляти різні понятійні характеристики, висувати нові нестандартні ідеї.

Важливою є наукова позиція С. Рубінштейна, який однією з умов успішного розв'язання будь-якої виявленої проблеми вважав її бачення у всьому різноманітті властивостей і ознак. З одного боку, це бачення визначається знаннями, досвідом суб'єкта, а з іншого, – виступає як результат асоціативного когнітивного навчіння. Значну роль в ефективному розв'язанні пізнавальних проблем відіграє така властивість особистості, як відкритість інтелекту, тобто властивість сприймати і змінювати нові ідеї під кутом зору якої-небудь проблеми. Багато залежить від здатності людини знаходити аналогії, встановлювати асоціації, виявляти незалежність мислення, вміти подивитися з нового ракурсу на щось давно і добре відоме [34, с. 48].

*8. Вміння імпровізувати, здатність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності.* Інтуїтивне рішення не є досягненням чогось нового й незнайомого людині, яка розв'язує ті чи інші суперечності. Нове, що виникло під час інтуїтивного розв'язку, вже містилося у попередньому досвіді, хоча й не усвідомлювалося людиною. На думку Б. Теплова, «інтуїція – надзвичайно швидке, іноді майже миттєве розуміння складної ситуації та знаходження правильного рішення»[151].

Структурною одиницею інтуїції є антиципація. У психологічній науці антиципація розглядається як «здатність (у широкому розумінні) діяти і приймати ті чи інші рішення з певним часово-просторовим випередженням щодо очікуваних, майбутніх подій» [148].

Антиципація в діяльності активно допомагає розв'язувати суперечності між ретельно продуманим планом і варіативно-мінливими умовами його реалізації. Вона сприяє правильному і доцільному вибору необхідних для кожного конкретного моменту методичних засобів і прийомів. Передбачення можливих подій та миттєве внесення у власні дії, що планувались заздалегідь, коректив складають одну з головних ланок імпровізації.

*9. Вміння пошуку додаткової інформації з різних джерел.* На думку О. Романовського, необхідно спонукати творчо осмислювати теорію, звертатися за додатковою інформацією до підручників, навчально-методичних посібників, Інтернет-джерел, фахових періодичних видань. Такі заняття будуються на використанні проблемних ситуацій, вправ тренінгів, евристичних завдань, методів колективних творчих справ, ділових ігор, методу проектів з подальшим публічним захистом, «мозкового штурму», тобто методів, впровадження яких вимагає не стільки репродукції отриманих знань, скільки активізації творчих умінь, дивергентного мислення, виявлення творчого потенціалу [131].

10. *Вміння саморегуляції.* Особливості нервової діяльності, особистісні якості, звички в організації дій, сформовані та набуті у процесі виховання й розвитку, лежать в основі саморегуляції людини. Всі психічні процеси, притаманні індивіду, характеризуються саморегулюванням. Так, наприклад, до саморегуляції можна віднести регулювання таких психічних процесів, як сприйняття, відчуття, увага, мислення, регуляцію психологічного стану або навички в управлінні собою, що стали особливостями характеру внаслідок самовиховання й виховання, регуляції соціальної поведінки індивіда. З іншого боку, психічна саморегуляція розуміється як здатність зрілої особистості визначати мету своєї діяльності та вибудовувати алгоритм для її реалізації. Саморегуляція також розуміється як завчасно усвідомлений і організований вплив людини на власну психіку для зміни її характеристик у потрібному й очікуваному напрямі. Саморегуляція виступає як системний психофізіологічний процес, здатний забезпечити адекватну обставинам трансформацію організму, пластичність життєвої діяльності індивіда. Даний процес характеризується активною суб'єктною цілеспрямованістю, реалізується за допомогою складної взаємодії різних процесів і рівнів психіки [22].

11. *Вміння конструктивно взаємодіяти в процесі колективної творчої діяльності.* На думку науковців, спільна діяльність, що здійснюється учнями в процесі взаємодії один з одним у малих групах, у колективних формах взаємодії, відіграє вирішальну роль у досягненні таких цілей, як:

- розвиток розумової діяльності у процесі спільного пошуку і вирішення навчальних практичних і творчих завдань;
- створення додаткової мотивації до навчання, що виникає в процесі співпраці, за рахунок емоційного впливу членів малої групи;
- розвиток умінь налагодження міжособистісних стосунків, готовності до співпраці та розуміння проблем інших людей;
- оволодіння здібностями організації спільної діяльності;
- розвиток самосвідомості учнів, їх умінь самовизначення й самореалізації в ситуаціях взаємодії;
- формування активної позиції школярів, становлення їх суб'єктного ставлення до різних подій і вчинків;
- набуття вмінь оцінки власної особистості через ставлення членів малої групи;
- формування вміння вирішувати конфліктні ситуації;
- створення психологічно комфортних умов в освітньому процесі, що забезпечують можливість генерування творчих ідей, зняття напруження між учасниками педагогічної взаємодії;
- розвиток усного мовлення шляхом значної інтенсифікації внутрішньогрупової комунікації.

12. *Вміння створювати та презентувати власний продукт інтелектуальної діяльності* (авторські проекти, твори, моделі, експонати). Умовно всі види продуктів творчої діяльності можна поділити, у відповідності з основною спрямованістю мисленнєвого творчого пошуку, на: пізнання прихованих закономірностей, знаходження способів кращої адаптації до середовища, створення нових матеріальних і духовних об'єктів. Зокрема: відкриття на всіх рівнях, від всезагальних закономірностей існування матерії до відкриття прояву всезагального в конкретному; винаходи, спрямовані на вдосконалення способів адаптації до середовища (як через знаряддя праці, так і шляхом знаходження оптимальних способів організації діяльності, взаємодії між людьми); створення нових форм, починаючи з матеріалів і закінчуючи творами мистецтва [102].

Школярі здійснюють власні відкриття і створюють цікаві, часом оригінальні продукти у вигляді малюнків, конструкцій, віршів, музики тощо (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, Ю. Гулько, О. Кононенко, Л. Савченко, О. Николаєва та ін.). Суб'єктивність новизни відкриттів та продуктів творчості – перша важлива особливість дитячої творчої діяльності. Малюючи, витинаючи, конструюючи, дитина створює для себе суб'єктивно цінне, нове, що, водночас, не має загальнолюдської новизни та цінності. При цьому першочергове значення для неї має сам процес створення продукту творчості. Діяльності дитини притаманні емоційність, прагнення пошуку, багаторазова апробація різних рішень та отримання особливої втіхи від самого творчого процесу (інколи значно більшої, ніж від досягнення кінцевого результату).

Названі критерії та відповідні їм показники у взаємозв'язках і взаємодоповненні дозволяють об'єктивно оцінювати рівень творчого потенціалу учнів, відображають його відповідність практичній самореалізації. Визначені критерії та показники призначені для отримання повної і об'єктивної інформації про особливості творчого потенціалу учнів гімназії, виявлення його суттєвих ознак.

### **1.3. Модель розвитку творчого потенціалу школярів у позакласній роботі**

Результатом реалізації можливостей дитини є життєтворчість, що дозволяє кожному учневі накопичувати творчий потенціал і усвідомлено використовувати його для досягнення життєво важливих цілей. Сучасна школа покликана забезпечити сприятливі умови для самоактуалізації особистості школяра, втілення його власних творчих інтересів, саморозвитку, особистісного росту в соціально-культурних сферах життєдіяльності. Учитель, який знає і враховує у своїй роботі індивідуальні можливості дітей, характер міжособистісних відносин у

дитячих колективах, може допомогти прояву сильних сторін кожної особистості, індивідуальних захоплень, інтересів, творчих здібностей. Педагог планує і створює умови для діяльності учнів, засадами якої виступають атмосфера співпраці, співтворчості, коли інтереси і зусилля учнів і педагогів у вирішенні творчих завдань об'єднуються, між ними встановлюються сприятливі для творчого розвитку міжособистісні відносини.

Спираючись на виявлену структуру творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, усвідомлення поступального переходу до зміненої парадигми освітнього процесу в новій українській школі, що обумовлює демократичний стиль педагогічної взаємодії, зміну ролі вчителя, який виступає організатором соціокультурної діяльності школярів, визначаємо методологічні основи дослідно-експериментальної роботи. Опертя на основні положення концепції особистісно орієнтованого виховання, системного, діяльнісного, компетентнісного, суб'єктного, культурологічного підходів, використання методу моделювання дозволили розробити модель розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, за допомогою якої відображаємо шляхи ефективного вирішення проблем розвинення творчих здібностей учнів.

Створена модель розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії має такі блоки: *цільовий, змістово-діяльнісний, організаційно-технологічний, оцінно-результативний.*

У склад *цільового блоку* ввійшли мета розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, завдання дослідно-експериментальної роботи, функції моделі як структурної схеми, що відображає структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами процесу розвитку творчого потенціалу школярів.

Під час розробки моделі відбувалося орієнтування на основну *мету*: розвиток пізнавальної активності; рухливості, образності, асоціативності мислення; цілеспрямованості, зосередженості на цілі і її досягненні, оптимізму як складових творчого потенціалу учня гуманітарної гімназії.

Ефективність роботи з розвитку творчого потенціалу школярів залежить від чіткості визначення *функцій цього процесу та завдань*, що обумовлюють їх реалізацію:

1. *Забезпечення усвідомлення школярами значущості їх колективної творчої діяльності, проявів творчості.*

*Завдання:* а) вибір колективно і особистісно значущих для школярів цілей у відповідності із завданнями формування здібностей учнів до творчості і їх потреб; б) залучення до вибору цілей самих вихованців; аналіз можливостей різних форм колективної творчої діяльності для розкриття творчого потенціалу школярів; в) роз'яснення значущості майбутньої діяльності; г) її організація з урахуванням індивідуально – вікових особливостей; д) виявлення в колективній творчій діяльності тих дій, що школярі можуть виконати індивідуально або в групах; е)

спонукання вихованців до самостійності і прояву ними творчої активності; є) надання їм педагогічно доцільної допомоги в організації діяльності; ж) навчання їх прийомам організації колективної діяльності; з) її стимулювання, и) аналіз досвіду організації колективної творчої діяльності учнів, його педагогічних результатів, внесення необхідних педагогічних коректив.

## *2. Організація соціально-цінної колективної творчої діяльності.*

*Завдання:* а) вибір адекватних форм і методів доведення до свідомості школярів важливості і необхідності творчості в житті і навчанні; б) здійснення педагогічного впливу на мотиваційну й емоційну сфери особистості вихованців; в) організація в навчальній і позакласній роботі пошуку учнями нового; г) стимулювання пошуку ними проблем; д) їх аналіз самими учнями; е) вибір і використання засобів, методів, прийомів, адекватних вирішуваному педагогічному завданню; є) організація нетрадиційного розв'язання завдань і проблем, що постають перед дітьми; ж) планування «уроків творчості»; з) їх підготовка; и) проведення; і) рефлексія; к) здійснення необхідної педагогічної корекції.

## *3. Створення сприятливого психологічного клімату для творчості школярів.*

*Завдання:* а) створення і підтримка атмосфери доброзичливості і співпраці в класі, групі; б) використання різноманітних методів і прийомів продуктивного спілкування педагога і учнів; в) надання психологічної підтримки кожному школяреві у прояві творчої ініціативи й активності; г) створення відносин взаємної підтримки і відповідальності; д) створення умов безумовного позитивного прийняття кожної дитини педагогами й учнівським колективом; е) вираження довіри до дітей; є) вияв упевненості в досягненні кожним поставлених цілей; ж) прояв і надання допомоги і підтримки кожному вихованцеві в процесі вирішення творчого завдання у відповідності з необхідністю і затребуваністю; з) здійснення систематичного цілеспрямованого спостереження за реакціями школярів; и) аналіз результатів спостереження; і) внесення відповідних змін, необхідних коректив у педагогічний процес; к) аналіз ситуації і коригування виховних впливів; л) підтримання самооцінки і самоповаги школярів у процесі різноманітної творчої діяльності; м) використання адекватних різноманітних методів і прийомів заохочення школярів у процесі творчості.

## *4. Стимулювання творчої активності школярів.*

*Завдання:* а) роз'яснення можливості і необхідності творчого вирішення проблеми; б) вибір і адекватне використання методів і прийомів для пошуку дітьми нового, оригінального вирішення завдання, ситуації; в) заохочення пошуку учнями альтернативних розв'язань проблем і ситуацій, що виникають; г) прояв педагогами зацікавленості в успіху дітей; д) надання їм можливості працювати самостійно; е) надання

одночасно з цим, за необхідності, педагогічно доцільної допомоги; є) надання школярам можливості вибору участі в тому або іншому виді діяльності в навчальній і позаурочний час.

5. *Виховання особистісних якостей, важливих для здійснення творчих планів.*

*Завдання:* а) вибір і використання різноманітних методів і прийомів виховання уваги учнів; б) аналіз рівня розвитку спостережливості дітей; в) прояв індивідуального підходу до вихованця; г) контроль і оцінка дій школярів; д) використання різноманітних прийомів з метою розвитку в школярів самоконтролю; е) перемикання уваги учнів на різні об'єкти з урахуванням педагогічної доцільності; є) тренування учнів і педагогів у використанні прийомів зняття стомлення і відновлення уваги; ж) розподіл власної уваги і її концентрація залежно від педагогічної ситуації; з) прояв інтересу до особистості школяра; и) вивчення і врахування його особливостей; і) прояв витримки, терпіння і наполегливості в роботі з школярами; к) координація зусиль педагогів школи у вихованні в дітей внутрішньої дисциплінованості, наполегливості, цілеспрямованості, працелюбності; л) аналіз і корекція педагогічного процесу.

У склад *змістово-діяльнісного блоку* ввійшли методологічні основи створюваної моделі, принципи та педагогічні умови процесу розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії.

Досвід низки освітніх закладів свідчить, що найбільш ефективною формою вирішення цієї проблеми можуть виступати нові типи шкіл — гімназії, ліцеї. Відмітною особливістю цих шкіл виступає *особистісно-орієнтований освітній процес*: прагнення різнобічно розвивати особистість кожного учня на основі створення дійсних умов його включення в різноманітну діяльність, прояву в ній себе як творця [13]. Іншими словами, нова українська школа — це якісно нова виховно-освітня система, демократичні засади якої слугують умовою самореалізації як учнів, так і вчителів; це оптимальна організаційна форма, що забезпечує розвиток у кожного школяра такої особистісної якості, як творчий потенціал.

У школах, які працюють на засадах особистісно-орієнтованого підходу, для розвитку творчого потенціалу особистості учня і допомоги йому в самовизначенні плануються такі напрями роботи:

1. Формування ціннісного ядра: допомога учневі в усвідомленні власних потреб, інтересів і цінностей.
2. Створення позитивних образів і перспектив майбутнього.
3. Забезпечення можливостей і простору самореалізації, її активного і творчого характеру.
4. Надання допомоги в плануванні шляхів самореалізації і самопрезентації.

Розвиток творчого потенціалу школярів забезпечується системним

педагогічним впливом на якості, що складають особистісний потенціал кожного учня. Це обумовлює важливість *системного підходу* до процесу набуття учнями досвіду творчої діяльності, центральною ланкою якого виступає взаємодія творчого потенціалу з іншими компонентами особистісного потенціалу в різних сферах творчої активності.

Значення *середовищного підходу* як однієї з основ розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії визначається його гуманістичними виховними засадами організації виховного процесу:

- наявність цілісного образу власної школи, що поділяється і приймається як дорослими, так і дітьми, уявлення про її минуле, сьогодення і майбутнє, її місце у навколишньому світі, її специфічні особливості;

- наявність яскравих подій у житті колективу дітей, включення їх у колективні творчі справи;

- формування здорового способу життя учнівського колективу школи, наявність порядку, позитивних цінностей, мажорного тону, динамізму;

- педагогічно доцільна організація предметно-естетичного, просторового, духовного середовища навчального закладу, використання виховних можливостей зовнішнього (соціального, природного, архітектурного) середовища; участь у його педагогізації;

- реалізація захисної функції школи по відношенню до особистості кожного школяра і педагога, перетворення школи на своєрідну общину, засновану на пануванні гуманістичних цінностей.

Реформування сучасної української школи пов'язане з переходом від знаннєвої парадигми до культуротворчої, від людини освіти до людини культури; від соціального замовлення, що розуміється абстрактно, до потреб і запитів самої особистості, яка розвивається; від насичення змісту знаннями при їх недостатній усвідомленості до необхідності більш повної творчої самореалізації особистості в процесі навчання.

Врахування сучасних особливостей освітнього процесу в школі, пов'язаних з дефіцитом представленості зразків культури, специфіки розвитку творчого потенціалу учнів гімназії, обумовлює наше звертання до *культурологічного підходу*, сутнісною характеристикою якого є орієнтація на створення стійкої системи ціннісних орієнтацій, стратегії творчої самореалізації, екстеріоризація позитивного досвіду життєтворчості для цілеспрямованого і усвідомленого процесу розвитку особистісних якостей, необхідних для участі в творчому процесі [53].

Орієнтація на розвиток творчо активної особистості, що має здатність ефективно і нестандартно вирішувати нові життєві проблеми, обумовлює необхідність звернення до *акмеологічного підходу*.

Серед численних труднощів, з якими вчитель стикається у своїй роботі, найскладнішими для подолання є, за результатами досліджень Є. Ільїна, розвиток творчих здібностей учнів [64]. Актуальність звернення до

акмеологічного підходу пояснюється вимогою розгляду процесу розвитку творчого потенціалу учнів з позиції управління цією діяльністю з боку вчителя – фахівця освіти, що має спеціальну професійну підготовку в галузі навчання, виховання і розвитку дітей [26; 123].

У сучасних умовах проблемі творчості і розвитку творчої особистості приділяють увагу філософи, соціологи, педагоги, психологи. Акмеологічний підхід до формування творчого потенціалу учнів розглядали Б. Ананьєв, С. Вітвіцька, Г. Данилова, А. Деркач, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Є. Клімов, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Н. Кухарев, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.

У нашому дослідженні ідея *інтеграції культурологічного й аксіологічного підходів* базується на розвитку і самореалізації моральної культури школярів, формуванні їх ціннісних орієнтацій, ціннісної свідомості життя, орієнтації на кращі зразки творчості, творчої діяльності представників різних видів мистецтв, яка стає можливою за умов цілеспрямованого і глибокого вивчення цінностей особистості і усвідомлення індивідуальних сенсів у процесі культуротворчої діяльності [65, с. 28].

У вирішенні проблем розвитку культури творчої самореалізації особистості учнів важливий не лише факт оволодіння ними культурною спадщиною, але і включення школяра як суб'єкта культури в аксіологічний процес діяльності зі створення і впровадження продуктів творчості. Інтеграція культурологічного й аксіологічного підходів дозволяє включити в зміст освітньої діяльності вирішення культурно-моральних проблем у полікультурному контексті, інтегрувати ціннісні орієнтації учнів та інноваційні технології виховання, що забезпечують творчу самореалізацію особистості. Змістовим наповненням інтеграції культурологічного й аксіологічного підходів є оновлення мети, форм, методів освітньої діяльності і пріоритетний розвиток у школярів культури творчої самореалізації особистості.

У процесі розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії ми спиралися на *діяльнісний підхід*, що обумовлено його спрямованістю на максимальне сприяння становленню особистості учня, формування творчих здібностей школярів, їх потреби в самоосвіті і творчій самореалізації [54, с. 118].

Діяльнісний підхід, що реалізується в контексті життєдіяльності конкретного учня, враховує його життєві плани, ціннісні орієнтації і його інші параметри суб'єктивного світу, за своєю суттю є особистісно-діяльнісним підходом. Тому визначають два основні компоненти – особистісний і діяльнісний. Суть виховання, з погляду діяльнісного підходу, полягає в тому, що в центрі уваги знаходиться не просто діяльність, а спільна діяльність дітей і дорослих з реалізації разом вироблених цілей і завдань. Від творчого налаштування педагога

залежить творчість учнів. Наскільки вчитель зможе зацікавити дітей, відкрити перед ними двері в творчий світ непізаного, залежить успіх діяльності [148, с.8].

Оскільки реалізація творчого потенціалу передбачає людську гідність, внутрішні моральні орієнтири, відчуття себе не лише матеріалом і ресурсом соціального виробництва, але передусім суб'єктом культури й історичної дії, суб'єктом власного життя, ми вважаємо закономірним включення в методичну основу розвитку творчого потенціалу учнів *суб'єктного підходу*.

Суб'єктна позиція в житті не складається відразу. Будучи багато в чому результатом високого рівня інтелектуального розвитку людини, вона формується впродовж усього її життя. Особливу значущість набуває питання ресурсів педагогічної теорії і практики, що дозволяють розглядати напрями і засоби педагогічного сприяння суб'єктності школяра. Це має бути педагогічна практика в просторі суб'єктності дитини (здатність проявляти й усвідомлювати свої суб'єктні властивості в діяльності і відносинах), яка задається особливими людськими відносинами, подієвою спільністю, спільними цілями і цінностями діяльності, її рефлексії. Актуальним є твердження Д. Григорьєва, що сьогодні у виховній діяльності педагога «акцент переноситься з перетворення особистості дитини на утримання і перетворення сфери «між» дорослим і дитиною з метою розвитку особистості дитини» [41, с. 77].

У сучасних умовах сенс концепцій освіти і виховання школярів змінюється, підходи, що історично склалися, основою яких була передача вчителем знань школярам, вправління у правильній поведінці, замінюються концепцією активного і змістовного засвоєння знань, побудови власної системи цінностей на основі активності і самостійності школярів як суб'єктів освітнього процесу. Сутність нової концепції *компетентнісного підходу* до навчання і виховання логічно охарактеризована Н. Бібік, яка зазначає, що відбувається зміщення кінцевої мети освітнього процесу зі знань на інтегральні, діяльнісні вміння – компетентності [14].

Процес інтеграції при моделюванні розвитку творчого потенціалу учнів дає можливість виявити низку закономірностей у системній організації декількох підходів: кожен подальший підхід не відмінняє попередній, а зберігає його закономірності і, в той же час, дозволяє відкрити нові перспективи для виховної діяльності з переходом її у процес самовиховання. Розглядаючи ключові позиції, умови цих підходів, доцільно виявити найбільш загальні стратегічно значущі принципи:

1. Демократизації, що обумовлює децентралізацію, розподіл прав, повноважень і відповідальності між усіма учасниками реалізації завдань творчої діяльності.

2. Гуманізації, що забезпечує права і можливості кожної особи на

задоволення культурно-освітніх потреб відповідно до індивідуальних ціннісних орієнтацій; свободу вибору характеру участі в різноманітних видах творчої діяльності.

3. Мобільності, багаторівневості, поліфункціональності видів творчої діяльності, що вказують на необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у процесі розвитку творчого потенціалу.

4. Відкритого характеру шкільного соціокультурного середовища — надання школярам можливості участі в різних позашкільних творчих організаціях, акціях міської громади, співпраця школи з Центрами творчості, Палацом дітей та юнацтва.

5. Інтеграції, сутністю якою є стимулювання механізмів підвищення мотивації школярів до творчої діяльності завдяки єдності змісту навчальної і позаурочної роботи, міжпредметним зв'язкам.

6. Суб'єктності, що обумовлює таке структурування змісту освітнього процесу в школі, що забезпечує можливість прояву школярами самостійності вибору, прийняття оригінальних рішень у конкретних ситуаціях, відповідальності за способи поведінки, діяльність групи, самооцінки.

7. Продуктивності, що передбачає спрямованість розвитку творчого потенціалу учнів на отримання кінцевого результату у вигляді конкретного, власного продукту; рефлексивне оцінювання практичної діяльності.

Ці принципи стали керівництвом до дії у процесі розвитку творчого потенціалу школярів в умовах цілеспрямованого впливу на соціалізацію особистості, введення її у світ природних і людських зв'язків і стосунків, «занурення» в людську матеріальну і духовну культуру за допомогою передачі кращих зразків, способів і норм поведінки в усіх сферах життєдіяльності.

Реалізовані методологічні підходи і система принципів дозволили розширити уявлення про багатоаспектні сутнісні характеристики процесу розвитку творчого потенціалу школярів, встановити і сформулювати закономірності цього процесу: поєднання інноваційних культурно-творчих засобів, методів і організаційних форм цілеспрямованої педагогічної діяльності забезпечує підвищення рівня культури творчої самореалізації особистості; розвиток культури творчої самореалізації особистості знаходиться в прямій залежності від реалізації паритетності взаємовідносин: «впливаючи на інших, проявляючи культуру співпраці і співтворчості, творити себе»; педагогічна ефективність розвитку культури творчої самореалізації особистості істотно зростає за умов регулярної рефлексії освоєння культурно-творчої діяльності.

Педагогічні умови ґрунтуються на предметно-специфічних знаннях про закономірності формування особистості, етапи, фази і механізми творчого процесу, методи, шляхи й умови розвитку творчого потенціалу

особистості школяра: включення школярів в організовану на основі гуманістичних цінностей життєдіяльність співтовариств дітей і дорослих; створення ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості; забезпечення можливості оволодіння школярами досвідом самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу.

До *організаційно-технологічного блоку* включені форми і методи діяльності, що стимулюють розвиток творчого потенціалу школярів, їх культури, лідерських здібностей, готовності до сприйняття інновацій, уміння знаходити оригінальні рішення творчих завдань. У зв'язку з цим, одними з пріоритетних є інтерактивні форми виховної роботи (групові, парні, колективні). Застосування проблемних і дослідницьких методів засноване на евристичних правилах і прийомах, призначених для вирішення проблемних творчих завдань, спрямованих на розвиток культури творчої самореалізації особистості. Організація соціально-ціннісної колективної діяльності школярів відбувається шляхом побудови та доцільного використання системи індивідуальних, групових, колективних завдань творчого характеру; впровадження методів ігрового творчого характеру, що розвивають в учнів інтерес до творчої діяльності, дозволяють аналізувати досвід їх творчої діяльності, її результати, вносити в неї необхідні корективи, стимулюючи творчу самостійність та ініціативу учнів.

Важливим кроком на шляху вирішення поставленої проблеми є розробка критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, діяльнісно-результативний), показників та виявлення рівнів сформованості творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, що входять до складу *оцінно-результативного блоку*.

Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії слугують системотворчим ядром моделі, етапами впровадження якої виступають мотиваційно-цільовий, змістово-пізнавальний, діяльнісний і оцінно-результативний. Всі ці етапи впровадження моделі розвитку творчого потенціалу учнів у шкільній практиці знаходяться у взаємозв'язку і нерозривній єдності, що відображено графічним способом (рис. 1).

Розглянемо зміст етапів впровадження моделі розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії.

Перетворювальна практика будується відповідно до теоретико-педагогічних основ розвитку творчого потенціалу школярів, зокрема: обґрунтованої «спіралі розвитку творчого потенціалу учня» як педагогічної основи освоєння і побудови суб'єктами освітнього процесу досвіду творчого життя; визначеного різноманіття і можливостей творчих співтовариств дітей і дорослих; ідеї ступінчатості розвитку творчої індивідуальності.

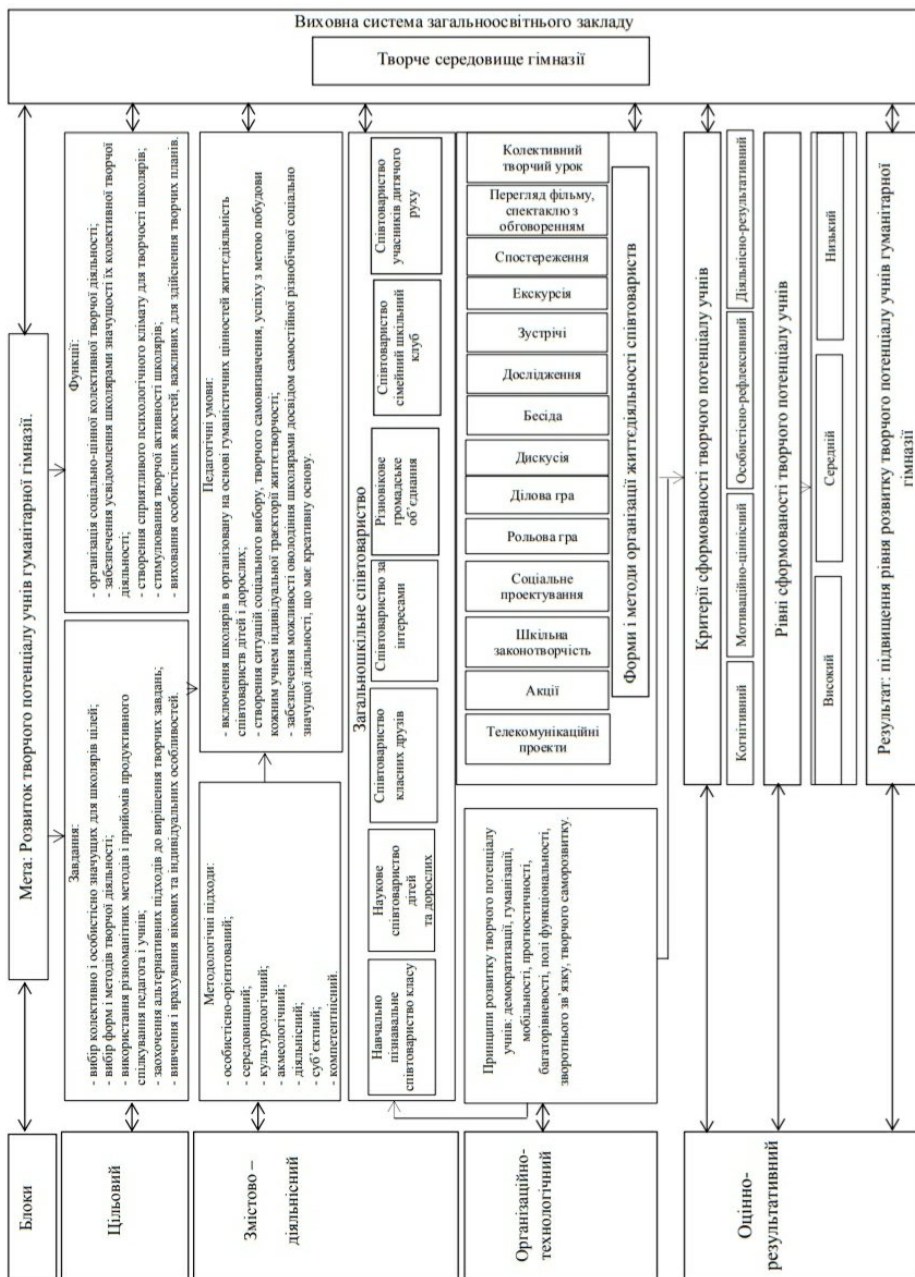


Рис. 1. Модель розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії

На першому, *мотиваційно-цільовому етапі* вирішується завдання апробування «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів і «ступенів творчості» на прикладі співтовариств дітей і дорослих у гуманітарній гімназії. Такими співтовариствами є навчально-пізнавальне і співтовариство класних друзів як такі, що мають найбільшу вірогідність для організації в школі. На другому етапі, *змістово-пізнавальному*, ставиться завдання – апробувати «спіраль розвитку творчого потенціалу учня» в співтовариствах дітей і дорослих, сформованих в установі додаткової освіти; виявити чи має вона принципові відмінності і своєрідність у порівнянні з тим, як діє в «базовому» співтоваристві, організованому в гімназії. На третьому, *діяльнісному етапі* вирішується завдання апробування ідеї створення в освітній установі різноманіття творчих співтовариств дітей і дорослих і забезпечення права їх вибору дитиною.

На четвертому, *оцінно-результативному етапі* ставилося завдання пілотного апробування ідеї створення в освітній установі різноманіття творчих співтовариств дітей і дорослих і забезпечення права їх вибору дитиною.

Отже, створена модель розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії має такі блоки: цільовий, змістово-діяльнісний, організаційно-технологічний, оцінно-результативний. Реалізація завдань впровадження моделі розвитку творчого потенціалу учнів відбувається за такими етапами: мотиваційно-цільовий, змістово-пізнавальний, діяльнісний і оцінно-результативний. Створена модель покликана забезпечити ефективність роботи з розвитку творчого потенціалу школярів.

## **РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА З РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ**

### **2.1. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії в процесі позакласної роботи**

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку творчого потенціалу школярів у сучасній школі, аналіз результатів констатувального етапу експерименту доводять, що бажаного рівня сформованості творчих здібностей гімназистів можна досягти у процесі систематичної реалізації певної сукупності педагогічних умов. Ці умови потребують теоретичного обґрунтування з метою подальшої їх перевірки під час організації дослідно-експериментальної роботи.

У гіпотезі дослідження педагогічними умовами розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії у процесі позакласної роботи заявлені: включення школярів в організовану на основі гуманістичних цінностей життєдіяльність співтовариств дітей і дорослих; створення ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості; забезпечення можливості оволодіння школярами досвідом самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу.

Для обґрунтування першої педагогічної умови розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії в процесі позакласної роботи – включення школярів в організовану на основі гуманістичних цінностей життєдіяльність співтовариств дітей і дорослих – проаналізовані дослідження, присвячені проблемам педагогічного керівництва дитячими колективами, організації співтовариств з погляду їх потенціалу для збагачення досвіду творчого життя, тобто для розвитку творчої індивідуальності суб'єктів освіти [49; 73; 93; 116; 117; 122; 128; 149; 150]. Зазначене завдання вирішується з оперттям на досягнення колективного виховання в радянській школі, зарубіжний досвід виховання, заснований на співпраці, партнерстві («справедливі співтовариства», «ком'юніті» тощо). В той же час враховані негативні тенденції в системі радянського колективного виховання (формальне засвоєння моральних цінностей, конформізм особистості, її нівелювання і безвідповідальність, що приховувались під колективною відповідальністю тощо) [174, с. 352; 144, с. 295-299].

Продуктивною основою для обґрунтування шляхів розвитку творчого потенціалу особистості учня в співтоваристві-колективі є праці, що розкривають теоретичні основи колективного творчого виховання (І. Іванов, М. Казакіна, О. Газман, В. Караковський, М. Красовицький та ін.),

різні аспекти колективної пізнавальної діяльності (М. Виноградова, Х. Лійметс, І. Котова, І. Первін та ін.), духовно-морального й емоційно-ціннісного виховання в колективі (З. Васильєва, М. Казакіна, Т. Конникова, О. Лішин та ін.), соціалізації (М. Кордонський, М. Кожарінов, А. Мудрик та ін.), творчої діяльності (В. Андрєєв, В. Моляко, С. Поляков, В. Шубінський і ін.).

У вітчизняній педагогіці існує традиція дослідження впливу тих або інших аспектів колективного життя на особистість. У руслі цього дослідницького напрямку запропоновано і розроблено чимало продуктивних ідей. У загальному вигляді вони зводяться до того, що колектив впливає на різні сторони особистості неоднаково, цей вплив може бути як позитивним, так і негативним [15; 23; 33]. Колектив розвиває і збагачує природні задатки дитини [37; 56], формує соціально необхідні якості – колективізм, працьовитість, відповідальність [93], впливає на моральність підростаючої людини [66], дисциплінує школяра, привчає його до виконання вимог суспільства розвиває індивідуальні інтереси, самостійність, креативність [108;164], забезпечує можливість соціально корисного самоствердження, стимулює до побудови індивідуального життєвого плану [110; 140], сприяє вдосконаленню інтересу до творчості і усвідомленню себе як особистості, залучає школяра до певного рівня громадської культури, розвиває творчу індивідуальність [6;175].

Аналіз досліджень [73;107;116;128;135;150], в яких висвітлюються питання виховання в колективі, показує, що такий спосіб цілеспрямованого впливу на особистість має потенціал, необхідний для освоєння і побудови дитиною досвіду творчого життя, що складається з сукупності різних компонентів.

У дослідженні виходимо з того, що «Я» особистості існує лише у зв'язку з «Я» інших людей, між нашим «Я» й іншими особистостями не можна провести абсолютної межі, оскільки окреме «Я» існує лише постільки, наскільки в наш досвід входять «інші» і тим самим дозволяють нам виявляти самих себе як щось самостійне; особистість формується і усвідомлює себе тільки за допомогою соціальної взаємодії. «Особистість не лише виникає, але і зберігає себе лише в постійному розширенні своєї активності, в розширенні сфери своїх взаємовідносин з іншими людьми і речами, це опосередковуючі стосунки» [140, с.118].

Суттєвою також є думка М. Казакіної про те, що життєдіяльність виховного колективу як наукова категорія і об'єктивна реальність, що стоїть за нею, – складне, багатогранне соціальне і психолого-педагогічне явище, яке акумулює в собі діяльність і спілкування, об'єктивні і суб'єктивні стосунки, духовно-моральний потенціал колективу і особистості. В той же час, життєдіяльність колективу, продовжує автор, передбачає широкий життєвий контекст ситуацій, обставин, подій. За умов таких особливостей, колективна життєдіяльність здатна виступати джерелом морального формування особистості, у тому числі її

громадсько значущих ціннісних орієнтацій, творчого спрямування індивідуальності. М. Казакіна підкреслює, що органічними компонентами колективної життєдіяльності є різні форми активності особистості в колективі: мотиви і вчинки, ціннісні орієнтації, самооцінка, життєві цілі, моральні ідеали і реальна поведінка; ті або інші способи участі в різних видах діяльності, їх взаємообумовленість, супідрядність; особистісне наповнення основних життєвих відносин. Як складові колективної життєдіяльності перераховані форми активності, перетворюючись у процесі її цілісного розвитку, взаємодіють з діяльністю (змістом, організацією), різними формами спілкування і відносин, якісно змінюють їх, забезпечуючи тим самим поступальний рух-розвиток колективу. При цьому має місце не лише взаємозміна, взаємоперетворення початкових компонентів (наприклад, предметної діяльності, її первинних мотивів), але і виникнення нових – ціннісних орієнтацій колективу і особистості. Інакше кажучи, в результаті взаємодії компонентів життєдіяльності як цілісності утворюються її нові якості, які знаходять вираження в моральному становленні особистості і в поступальній ході – розвитку колективу як єдиному процесі [66, с. 15].

Розвиваючи ідеї, представлені в працях, що висвітлюють взаємообумовленість впливу колективу і особистості, з позиції антропологічного підходу, можна запропонувати наступне.

Розвиток творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу в школі – освоєння і побудова ними досвіду творчого життя – відбувається в процесі колективної життєдіяльності, до складу якої входить навчальна і позаурочна діяльність. Саме вона, її певна організація у складі життєдіяльності співтовариства-колективу (стосунків, спілкування, цінностей) повинна виступити джерелом становлення творчої індивідуальності школярів.

У контексті дослідження, говорячи про колективну життєдіяльність тих або інших формувань дітей і дорослих, в основному оперуватимемо поняттям «творче співтовариство дітей і дорослих», не заперечуючи при цьому поняття «колектив». Не підміняючи одне поняття іншим, вважаємо важливим їх розмежувати.

«Співтовариство» – більш загальне поняття. «Колектив» – його якісна характеристика. У практиці склалося так, що «колективом» називали будь-яке об'єднання, що по суті своїй частіше за все таким не було. Тим самим поняття колективу дискредитоване в суспільній свідомості. Вважаємо, що ефективність виховної роботи в школі залежить від відновлення поняття «колектив» у його високому значенні [169]. Проте, на наш погляд, поняття «колектив» не відображає повністю того сенсу, якого набувають сьогодні об'єднання дітей і дорослих з позиції антропологічного підходу. Поняття «колектив» пов'язане передусім з соціальним аспектом, спільною соціальною життєдіяльністю, яка має

певні ознаки. Люди збиралися в колектив для вирішення передусім суспільно значущих проблем. Екзистенціальний аспект життєдіяльності людини при цьому нівелювався, не брався до уваги. Але у колективі було багато позитивного, цей потенціал необхідно зберегти, тому ми не відмовляємося від колективу, але використовуємо більш адекватне поняття для позначення об'єднання дітей і дорослих, що спільно проживає певний період у шкільному життєвому просторі.

Зупинимось детальніше на тому, що розуміється під співтовариством дітей і дорослих. Спираючись на визначення понять «колектив», «об'єднання», «спільність», можна вважати, що *творче співтовариство дітей і дорослих* – це добровільне об'єднання учнів, їх батьків, педагогів, інших дорослих на основі їх загальної ціннісно-сміслової особистісної спрямованості, взаємного прийняття, взаєморозуміння, внутрішнього налаштування учасників один на одного, прагнення творчо вирішити певні проблеми, що є для них особистісно-значущими. Життєдіяльність співтовариства породжує різні прояви досвіду творчого життя: світобачення, норми, цінності, сенси спілкування і взаємодії, програму творчого життя.

Ознаками діяльності співтовариства є: взаємне прийняття, взаєморозуміння, внутрішня налаштованість один на одного, акумулювання в життєдіяльності спільних цілей і дій, щирого спілкування, зацікавлених відносин, широкий життєвий контекст ситуацій, обставин, подій [75].

Особливості життєдіяльності співтовариства обумовлюють здатність його виступати джерелом освоєння і збагачення досвіду творчого життя школярів, розвитку їх творчого потенціалу. Завдяки творчій участі в життєдіяльності співтовариства особистість стає «автором» свого світобачення, ціннісно-моральної спрямованості, емоційно-вольових проявів, соціально-громадської поведінки, перетворювальної діяльності, тобто набуває досвіду творчого життя.

Виникнення співтовариств дітей і дорослих – явище культурно-історичне. Воно пов'язане з тим, що у сучасному нестабільному світі змінився тип культурної спадкоємності, засвоєння і збагачення досвіду творчого життя. Сьогодні не відбувається односпрямованої передачі досвіду і оцінних суджень від старшого покоління до молодшого. Діти і дорослі вчаться один в одного, взаємодіють і співпрацюють, разом ведуть пошук сенсу життя, виробляють стратегію спільних дій для досягнення загальної мети. Саме співтовариства дітей і дорослих виступають засобом залучення підростаючого покоління до громадського життя і соціальних цінностей, простором розвитку творчої індивідуальності. Повага до особистості, турбота про людину, довірливі стосунки між людьми, відповідальність за виконання прийнятих правил взаємодії – це цінності, що можуть реалізовуватися в різного типу співтовариствах дітей

і дорослих. Співтовариство несе в собі ознаки колективу у високому значенні цього феномену. В той же час співтовариство ширше колективу, що ототожнюється, як правило, з однорідною, замкнутою групою (колектив класу, гурток). Співтовариство створюється людьми, що виявляють активність щодо його організації, вироблення норм життєдіяльності, цінностей, сенсів спілкування і взаємодії, програми творчих дій.

Творче співтовариство дітей і дорослих у гуманітарній гімназії – це педагогічно організоване об'єднання. Організаційними засадами життєдіяльності співтовариства виступають:

1. Наявність педагога-лідера, що здатен захопити дітей та інших дорослих спільною метою, інтересами, ідеєю творчого способу життя; володіє педагогічним механізмом створення умов для розвитку творчої індивідуальності в співтоваристві дітей і дорослих; прагне до індивідуалізації – спрямованості всієї роботи на розвиток потенціалу конкретного учня; спирається на демократичний стиль відносин, суб'єкт-суб'єктні стосунки; має педагогічну програму життєдіяльності співтовариства, засновану на ідеях моральності і творчості; займає педагогічну позицію «навчаючи – виховувати, виховуючи – навчати»; вміє залучати до освітнього процесу інших дорослих і співпрацювати з ними.

2. Наявність групи дітей, які готові об'єднатися навколо педагога-лідера для вирішення особистісно значущих і соціально значущих проблем; намагаються керуватися виробленими разом з дорослими нормами і правилами взаємодії на основі моральності і творчості, самі ініціативні і відповідальні при вибудовуванні програми життєдіяльності співтовариства і свого життя.

3. Наявність дорослих (це можуть бути батьки, представники установ науки, культури, ЗВО, фахівці з адміністрації міста), що приймають цінності і цілі освітньої програми школи, завдання посилення виховного потенціалу освіти; беруть участь у життєдіяльності співтовариства на постійній або тимчасовій основі.

4. Діти і дорослі, об'єднані творчим способом життя: загальними цінностями, життєвими сенсами й інтересами; багатограними, гуманними стосунками, атмосферою довіри, доброзичливості, комфортності для кожного; творчою, цікавою, різноманітною, взаємопов'язаною навчальною і позакласною діяльністю; самодіяльною організацією життєдіяльності, коли на кожному з етапів освітнього процесу учень реалізує свою творчу позицію – від задумки змісту діяльності до оцінки її результатів, у тому числі особистої участі; багатством контактів, взаємодією з різними людьми і співтовариствами дітей і дорослих (відкритість кожного співтовариства).

5. Співтовариство може мати своєрідну символіку: девіз, емблему, талісман, форму та ін.; свої органи самоврядування; традиції; «середовище існування» (постійне приміщення); літопис, газету, журнал,

сторінку в Інтернеті, сайт.

Педагогічно організовані співтовариства дітей і дорослих можуть розвиватися в різних освітніх системах: на базі школи, установи додаткової освіти, дитячо-юнацьких таборів різних профілів.

Співтовариства дітей і дорослих у сучасній школі умовно можна назвати так: загальношкільне співтовариство, навчально-пізнавальне співтовариство класу, наукове співтовариство дітей і дорослих, співтовариство класних друзів, співтовариства за інтересами (наприклад, співтовариство любителів собак; співтовариство захоплених музикою; співтовариство спортсменів, співтовариство юних екологів, співтовариство туристів, співтовариство умільців hand-make та ін.), співтовариство групи продовженого дня, співтовариство учасників дитячого руху, співтовариство – різновікове громадське об'єднання, співтовариство сімейний шкільний клуб.

Види співтовариств розрізняються за параметрами: за об'єктивно існуючою базою створення; за ступенем обов'язковості-добровільності участі в них; ціннісно-сисловою спрямованістю їх учасників; цілями, змістом, формами діяльності і спілкування, способами організації життєдіяльності; а також за можливостями для засвоєння і збагачення дітьми і дорослими їх досвіду творчого життя – розвитку їх творчої індивідуальності [52].

Обґрунтуємо другу педагогічну умову розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії – створення ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості.

Охарактеризуємо детальніше декілька співтовариств дітей і дорослих, створення яких у гімназії забезпечує творче самовизначення учнів, розвиток їх творчого потенціалу.

Загальношкільне співтовариство.

Загальношкільне співтовариство – це об'єднання всіх дітей і дорослих, педагогічно організовано включених в освітній процес. Проте це не проста сума всіх співтовариств школи. Це найбільш складне за структурою і змістом життєдіяльності співтовариство. Усвідомлення причетності школярів і педагогів до загальношкільного співтовариства, до його цінностей, цілей, почуття «Ми» тут виникає в його учасників у різних ситуаціях. Це відбувається, коли в колективну життєдіяльність (повсякденні справи, спілкування, свята, проекти, акції) включені всі без винятку учні і педагоги. Але може бути і так: коло учасників обмежується певною групою, наприклад: ступенем освіти (1-3, 5-7, 8-9, 10-11 кл.), учнями конкретної паралелі (п'ятикласники, десятикласники), співдружністю школярів (скажімо, 3-5-9 кл.), групою «добровольців». Ціннісно-сислова спрямованість учасників співтовариства у кожного індивідуальна за змістом. У той же час вона співвідноситься з цінностями

освітньої програми школи. Однією з особливостей загальношкільного співтовариства є те, що цілі, зміст, форми діяльності і спілкування, способи організації його життєдіяльності визначаються представниками різних співтовариств дітей і дорослих школи, що входять у різні органи шкільного самоврядування. Безпосередні взаємозв'язки між співтовариствами є тимчасовими, ситуативними. Загальношкільне співтовариство значно розширює простір освоєння і збагачення дітьми і дорослими досвіду творчого життя – створює нові умови для розвитку їх творчої індивідуальності [150].

Навчально-пізнавальне співтовариство класу.

Цей тип співтовариства найбільш поширений. Адже всі школярі – учні того або іншого класу. Проте це не означає, що кожен клас автоматично можна назвати навчально-пізнавальним співтовариством. Часто однокласники досить роз'єднані: майже ніяк не пов'язані їх цінності, цілі, вони діють «поруч», а не спільно. Більшість орієнтована тільки на особисті досягнення, у тому числі, в пізнавальній діяльності. Пізнавальне співтовариство може виникнути («зростати») на основі будь-якого класу. Ціннісно-смыслова спрямованість учасників співтовариства визначається безпосередньо ними самими. Ці цінності співвідносяться згодом з цінностями освітньої програми. Тимчасовий простір життєдіяльності такого співтовариства складають уроки (обов'язкові для всіх) і позакласна робота, пов'язана з навчально-пізнавальною діяльністю (варіативна, залежно від індивідуальних особливостей учня). Педагогічне забезпечення організації життєдіяльності співтовариства на уроці багато в чому визначається навчальною програмою. Найчастіше уроки проводяться не традиційно, а у формі колективних творчих уроків, дискусій, як групова робота. У співтоваристві можуть бути своя навчальна рада або рада уроку, громадські консультанти з різних освітніх галузей, асистенти вчителя. Обов'язковий взаємозв'язок урочної і позаурочної діяльності відрізняється різноманіттям. Залежно від віку учнів використовуються різні форми діяльності: екскурсії, вікторини, пізнавальні ігри, інтелектуальний клуб, науково-дослідні групи, зв'язок з ЗВО та ін. Уроки і позакласна робота будуються за законами колективної творчої навчально-пізнавальної діяльності. Максимально використовуються можливості для освоєння і збагачення дітьми і дорослими досвіду творчого життя – побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості передусім у навчально-пізнавальній діяльності, а також інших видах діяльності, з нею пов'язаних.

Співтовариство класу – співтовариство класних друзів.

Співтовариство класних друзів утворюється на основі групи учнів класу. Воно може співпадати з навчально-пізнавальним співтовариством. Але можливо, що не всі діти в класі захочуть більше часу проводити разом після уроків. Співтовариство класних друзів виникає абсолютно на

добровільних засадах. В його основі – певна ціннісно-смилова єдність учасників. Ці цінності співвідносяться згодом з цінностями всього класу (пізнавального співтовариства класу), цінностями освітньої програми. Програма колективної життєдіяльності співтовариства створюється самими її учасниками. У її змісті і зустрічі, і різні колективні творчі справи, і дискусії, і творчі проекти, і моделювання різних ситуацій. Кожному членові співтовариства забезпечена активна ініціативна позиція в спільній життєдіяльності, що обумовлюється вибором цінностей, висуненням цілей і завдань, визначенням засобів їх вирішення до реалізації задуманого і аналізу-оцінки виконаного. Перед кожним відкривається можливість для побудови індивідуальної траєкторії життєтворчості в повсякденному шкільному житті. Учні набувають досвіду самостійного творчого конструювання і реалізації програми власної життєдіяльності [52].

Співтовариства поза цілеспрямованим постійним педагогічним впливом.

При організації творчих співтовариств дітей і дорослих у школі необхідно враховувати, що багато школярів причетні до різних видів співтовариств поза постійним педагогічним впливом. Серед них найбільш поширеними є «співтовариство мого двору», «співтовариство моєї вулиці», «віртуальне співтовариство – співтовариство Інтернету», «співтовариство прихильників футбольної команди», «співтовариство фанатів поп-зірки» та ін. У них на виключно добровільній основі об'єднуються діти і дорослі, що живуть в одному дворі або на одній вулиці, спілкуються через Інтернет, вболівають за улюблену команду спортсменів. Ціннісно-смилову спрямованість співтовариства визначають самі його учасники. При цьому цінності не завжди можуть бути гуманістичними. Спеціальної довгострокової програми життєдіяльності найчастіше немає; зміст діяльності виникає ситуативно. Причому вона не обов'язково спрямована на творчість. Вплив дорослих, старших лідерів, може мати не лише позитивний характер. Нерідко підлітки, молоді люди ведуть неконтрольований асоціальний спосіб життя. Завдання класного керівника, соціального педагога – володіти інформацією про те, в які співтовариства поза освітніми установами входять школярі; продумати, як дізнатися про ціннісно-смилову спрямованість, зміст життєдіяльності співтовариства, взаємовідносини в ньому, соціальну позицію конкретного підлітка; визначити можливі варіанти взаємодії з позашкільними співтовариствами, способи педагогічного впливу на їх життєдіяльність; знайти шляхи переорієнтації школярів, що входять в асоціальні групи, надання їм допомоги у включенні в життєдіяльність творчих співтовариств дітей і дорослих. Варто підкреслити, що педагог не повинен боротися з участю школярів у співтовариствах поза освітніми установами (підкреслимо: якщо вони

асоціальні, то потребують особливих педагогічних дій). Потенціал цих співтовариств для освоєння і збагачення досвіду творчого життя дитини – розвитку її творчої індивідуальності ще не вивчений. Але очевидно, що саме тут підліток проявляє себе найвільніше, незалежно, самостійно. Тут він поза педагогічною підтримкою обирає зміст і форми творчого життя. Саме тут поза контролем педагогів (дорослих) проявляються педагогічні результати побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості у межах освітньої програми на різних етапах загальної освіти [169].

Найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу школяра є забезпечення права дитини на вибір співтовариства дітей і дорослих.

Кожна дитина за своїм бажанням має право входити в різні співтовариства дітей і дорослих. У міру дорослішання спектр співтовариств може як розширюватися, так і звужуватися. З одного боку, зростають творчі можливості дитини до різноманітної діяльності, розширюються її комунікативні вміння. З іншого боку, вона самовизначається і починає реалізовувати себе, як правило, в якійсь одній сфері. Учитель не повинен перешкоджати участі школяра в діяльності того або іншого співтовариства. Більше того, педагог інформує вихованця про діючі співтовариства, потенційним членом яких той може стати. Передусім класний керівник допомагає дитині у виборі співтовариств, найбільш адекватних її індивідуальним особливостям, інтересам, «зоні найближчого розвитку». Результатом створення в освітній установі різноманіття співтовариств дітей і дорослих є забезпечення права дитини на вільний їх вибір. Внаслідок цього у кожного учня складається індивідуальна траєкторія освоєння і збагачення свого досвіду творчої діяльності – творення свого і колективного життя. Він розвивається як творча індивідуальність у найбільш сприятливих для цього умовах [99].

З метою обґрунтування третьої педагогічної умови розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії – забезпечення можливості оволодіння школярами досвідом самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, – звертаємося до антропологічного підходу як методологічної основи дослідження процесу розвитку творчого потенціалу суб'єктів освіти [146], аналізу психолого-педагогічних досліджень, побудованих на ідеї спіралевидної повторюваності в педагогічному процесі стадій, фаз [58], а також досліджень про колективну життєдіяльність, про творчу діяльність [168]. Зокрема, для обґрунтування спіральної моделі розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії до уваги взято наступне.

З позиції антропологічного підходу проблема набуття учнями досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, є складним тривалим і суперечливим процесом, в якому повною

мірою реалізуються загальні закони розвитку (закон єдності і боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін в якісні, закон заперечення заперечення). З погляду діалектичної логіки цілісний процес розвитку відбувається по спіралі, в єдності поступальності і спадкоємності, відносної повторюваності старого на кожному витку розвитку і виникнення нового.

Вагомим аргументом на користь вибору спіральної моделі розвитку творчого потенціалу учнів як моделі формування творчої індивідуальності є те, що ідея спіралі, стадій, фаз, їх повторюваності не нова в педагогіці і психології. Зокрема, ця ідея лежить в основі таких концепцій, як орієнтація школярів на соціально значущі цінності (М. Красовицький), взаємозв'язок процесу розвитку колективу і морального формування особистості (А. Макаренко), творча співдружність поколінь як основа педагогіки загальної турботи (І. Іванов), педагогіка творчості – формування творчої особистості в навчально-виховному процесі і поза ним (В. Шубінський), суб'єкт-суб'єктні відносини в педагогічному процесі (І. Бех), відображена суб'єктність (А. Петровський), різнорівневий соціальний розвиток особистості в онтогенезі, теорія діяльності, що соціально визнається і соціально схвалюється, як особливий за своїм психологічним змістом тип діяльності (Д. Фельдштейн) та ін. [12; 63; 75; 171].

Аналіз названих концепцій свідчить про те, що за своєю проблематикою вони так чи інакше пов'язані зі збагаченням досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності. Це дає підстави вважати, що побудова педагогічного процесу по «спіралі» створить умови для розвитку творчого потенціалу особистості школяра.

Ще одним аргументом на користь вибору «спіралі розвитку творчого потенціалу школяра» як моделі освоєння і побудови учнем досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, яка має креативну основу, є те, що людина як творча індивідуальність розвивається в творчій діяльності. Творчість учені розглядають як універсальний механізм розвитку особистості, що забезпечує її входження у світ сучасної культури і формування способу існування у цьому світі [9]. Творчий процес також має свої стадії [57;88;122;171], що повторюються, які враховуються при розробці «спіралі розвитку творчого потенціалу школяра». В. Шубінський [171] вважає, що з метою реалізації педагогічних завдань варто враховувати основні ланки творчого процесу. Науковець доводить, що ці ланки лежать в основі розвитку творчої особистості під час вивчення навчальних предметів, в позаурочній роботі і в соціальній діяльності. Цінним є те, що цей висновок зроблений автором у результаті аналізу досліджень з психології творчості, узагальнення педагогічного досвіду. Підхід дослідника до творчості як поетапного процесу, що потребує для свого успішного перебігу певних «поетапних» якостей, виникнення і розвиток яких відбувається в цьому

процесі, до певної міри продуктивний для виконання нашого дослідження. Зауважимо, що на кожному витку «спіралі» відбувається освоєння і побудова учнем тих компонентів досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що, з одного боку, забезпечують життєдіяльність дитини на цьому витку, з іншого, – при його проходженні школярем збагачуються.

Охарактеризуємо модельне уявлення про освоєння і побудову школярем досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, – «спіраль розвитку творчого потенціалу учня». Спочатку визначимо її «витки» і розкриємо зміст кожного з них.

Нагадаємо, що найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу школяра вважаємо включення суб'єкта освіти в педагогічно організовану на основі гуманістичних цінностей громадянського суспільства життєдіяльність співтовариства дітей і дорослих. Організація цих співтовариств заснована на тих ідеях педагогічних досліджень про можливості колективної життєдіяльності, що забезпечують реалізацію актуальних виховних функцій сучасної освіти. Відомо, що така життєдіяльність має певні стадії колективної організаторської діяльності (І. Іванов, О. Газман, В. Караковський, М. Красовицький, С. Поляков, Л. Сохань та ін.). Більшість дослідників виокремлюють такі стадії, як попередня робота вихователів, колективне планування, колективна реалізація, колективний аналіз і оцінка, післядія. Ці стадії в модифікованому, відповідно до завдань дослідження, варіанті включаються у зміст витків «спіралі».

Варто зауважити, що витки «спіралі» – це водночас і організаційні «кроки», їх змістове наповнення має потенціал для збагачення досвіду творчого життя суб'єктів освіти, перш за все, учнів.

Виходимо з того, що дитина разом з дорослим, за його сприяння в педагогічно організованій життєдіяльності (на уроці, на позаурочному занятті, в установі додаткової освіти) обирає ціннісну основу для освоєння і побудови досвіду творчого життя, ставить цілі на майбутній період життя, визначає засоби їх досягнення, планує свою індивідуальну і колективну життєдіяльність, творчо реалізовує заплановане і аналітично, критично оцінює себе й інших у конкретних видах діяльності, приймає відповідно до цього рішення. Здійснення післядії передбачає саморух дитини в освоєнні і побудові нею досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності за межами спеціально педагогічно організованого процесу її життєдіяльності.

Спираючись на теоретичний аналіз психолого-педагогічних праць названих авторів, проведений з позиції виявлення наявного наукового знання про створення умов для суб'єктів освіти щодо збагачення досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, можна визначити чотири взаємопов'язані витки «спіралі розвитку

творчого потенціалу учня» і окреслити їх змістове наповнення. Умовно ці «витки» назвемо так: «Я роздумую про Світ і про Себе», «Я творю Світ», «Я розумію Себе й Інших», «Я творю Себе сам». Їх змістовий сенс формулюється декількома формулами-тріадами, що відображають основні організуючі моменти життєдіяльності суб'єктів освіти. Змістовий сенс першого «витка» виражається формулою-тріадою «пізнання – осмислення – розуміння», другого – «цілепокладання – планування – реалізація», третього – «аналіз – оцінка – ставлення», четвертого – «самовдосконалення – післядія – саморефлексія».

Зупинимось детальніше на змісті кожного «витка спіралі». Цей зміст визначений завдяки розвитку в тій чи іншій мірі ідей і теоретичних положень, у вже вказаних нами раніше психолого-педагогічних дослідженнях, які побудовані на ідеї спіралевидної повторюваності в педагогічному процесі стадій, фаз, а також досліджень про колективну життєдіяльність, про творчу діяльність.

Основний змістовий сенс першого витка «Я роздумую про Світ і про Себе» полягає в пізнанні – осмисленні – розумінні школярем цілісного різноманітного світу, що постає в єдності чотирьох «світів»: «Природи», «Культури», «Інших», «Себе самого». Тому на першому «витку» школяр намагається переважно вирішувати пізнавальні і ціннісно-світоглядні проблеми. При цьому він набуває досвіду пізнавальної діяльності, пов'язаної з осмисленням і розумінням (інтерпретацією) явищ, що відбуваються у світі, пошуком сенсу життя, шляхів ціннісного самовизначення, духовного планування, взаємодії з різними людьми під час обговорення найскладніших питань людського буття.

Основний змістовий сенс другого витка «Я творю Світ» полягає в цілепокладанні на конкретний період життя (рік, чверть, місяць, урок, заняття, творча справа), плануванні життєдіяльності на цей період, реалізації задуманого в житті. Провідною групою проблем, що суб'єкти освіти вирішують на цьому витку, є різні перетворення. Вибудовування особистісної позиції щодо цих перетворень дає можливість дитині збагачувати свій досвід самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, який проявляється: у вираженні своєї громадянської позиції; різноманітній діяльності на благо суспільства й іншої людини; освоєнні вмінь творчо перетворювати Світ, відстоювати і реалізовувати свої права, брати на себе певні обов'язки і відповідальність, взаємодіяти з різними людьми в практичній діяльності; переживанні широкого спектру почуттів і емоцій – радості від процесу і результатів творення, подолання труднощів, що зустрічаються на шляху, прикросів від помилок і невдач, співпереживання психологічному стану іншої людини та ін.

Основний змістовий сенс третього витка «Я розумію Себе й Інших» полягає в аналізі й оцінці суб'єктами освіти всіх подій, що відбувалися на

попередніх двох витках «спіралі розвитку творчого потенціалу учня» і проявів учасників тієї або іншої спільної діяльності на різних її етапах. Вироблені оцінки, що містять самооцінку і взаємооцінку, викликають у дитини певне ставлення до них і прагнення або небажання до певної післядії на наступному витку «спіралі». Провідною групою проблем, що вирішуються дитиною на третьому «витку», стають завдання, пов'язані з саморозумінням, розумінням Іншого, взаєморозумінням. Участь у вирішенні цих проблем сприяє відбору і побудові особистої системи життєвих цінностей, розвінчання неправдивих цінностей і стереотипів соціальної поведінки, становленню адекватної самооцінки, виробленню вміння приймати і висловлювати критичні оцінки, бути одночасно принциповим і людяним.

Основний змістовий сенс четвертого витка «Я творю Себе сам» полягає в тому, що дитина внаслідок освоєння досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності на попередніх витках (прийняття нових життєвих сенсів, відбору цінностей, формування ставлення до себе та інших) починає займатися самовдосконаленням, на якісно новому рівні включається в творче вирішення особистісно значущих для неї проблем: побудови громадянської позиції; набуття вмінь різноманітної діяльності на благо суспільства та іншої людини; оволодіння вміннями творчо перетворювати Світ, відстоювати і реалізовувати свої права, брати на себе певні обов'язки і відповідальність, взаємодіяти з різними людьми в практичній діяльності.

Названі витки «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів» відображають цілісність кожного конкретного періоду життєдіяльності школярів. Тільки проходячи через усі витки «спіралі», вони привласнюють цілісний досвід творчого життя. Підкреслимо, що на кожному витку «спіралі» можливе збагачення всіх компонентів досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу. Проте, виходячи зі смислового змісту «витків», можна припустити, що кожен з них має неоднаковий потенціал для збагачення тих або інших конкретних компонентів досвіду творчого життя дитини. Той або інший «виток» відповідає за виникнення і зростання складових досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності як конкретного співтовариства-колективу, так і конкретної особистості. Так, перший виток «Я роздумую про Світ і про Себе» найбільш продуктивний для пізнавально-світоглядного, духовно-морального і творчо-перетворювального компонентів діяльності. Виток «Я творю Світ» – передусім для соціально-громадянського, творчо-перетворювального й емоційно-вольового компонентів діяльності. Виток «Я розумію Себе й Інших» – для соціально-громадянського й емоційно-вольового компонентів. Виток «Я творю Себе сам» – для творчо-перетворювального й емоційно-вольового компонентів. Проте потенціал

кожного витка для збагачення тих або інших конкретних компонентів досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності дитини належить виявити в ході дослідження. «Спіраль розвитку творчого потенціалу учнів» зумовила змістово-організаційний алгоритм вивчення нами процесу розвитку творчої індивідуальності суб'єктів освіти в різних видах співтовариств дітей і дорослих.

Основою правомірності пропонованої характеристики «спіралі», окрім уже наведених аргументів, є також психолого-педагогічні праці, в яких розкриваються ідеї людської суб'єктивності з позицій антропологічного підходу (Г. Балл, В. Зінченко, Є. Ісаєв, В. Слободчиков та ін.); педагогічні дослідження, в яких доведений взаємовплив розвитку особистості школяра і колективу (наукові школи М. Красовицького, Л. Сохань та ін.), необхідність взаємозв'язку навчальної і позанавчальної діяльності, навчання і виховання (В. Давидов, Я. Пономарьов та ін.); положення про зону актуального і найближчого розвитку дитини (Л. Виготський). Особливо виокремимо ті обґрунтовані науковцями теоретичні положення, що підкреслюють необхідність цілісності педагогічно організованої життєдіяльності школяра в навчальній і позанавчальній діяльності. Викладемо їх в узагальненому вигляді.

У практиці сучасної масової школи найчастіше фігурують дві системи – дидактична і виховна, що існують і розвиваються в деякому зв'язку, навчальна і позанавчальна діяльність проникають одна в одну. Саме у зоні такого взаємопроникнення і відбувається зазвичай найбільш інтенсивний процес розвитку особистості учня [2].

Важливо збагатити навчальну діяльність як переважаючу в шкільному житті перевагами позакласної роботи. У свою чергу, навчальна робота може зробити свій внесок у позакласну: збагатити її зміст, сприяти розвитку пізнавальних інтересів, ціннісному ставленню до знань, творчому ставленню до справи, професійній орієнтації особистості. Педагогічними дослідженнями доведено, що єдність навчальної і позакласної роботи обумовлює появу прогресивних новоутворень як у колективі, так і у структурі особистості [10, с. 106].

Високий рівень реалізації виховних цілей можливий тільки за умови єдності навчання і виховання. Так, формування світогляду не відбувається тільки на основі сукупності знань. На перший план виступає оцінне, світоглядне ставлення до засвоєваної теорії, тому має бути посилений емоційно-афективний аспект навчання, розкриті перспективи подальшої практичної діяльності. Світоглядний розвиток учнів залежить від того, якою мірою зуміє вчитель охопити учнів як активну цілісність з усіма їх соціальними зв'язками [152].

Цілі навчальної діяльності не завжди і не для кожного учня виступають як особистісно значущі. Запити і потреби школярів виходять за межі навчання. Задоволення своїх інтересів вони шукають поза уроками. Цю

проблему покликана вирішити позакласна виховна робота, обрана школярем на власний вибір діяльність, що відповідає інтересам і задовольняє запити і потреби молоді. Єдність навчальної і позакласної діяльності, в основі якої лежать загальні цілі, плідно позначається на становленні активної позиції школяра [2].

Характер спілкування учнів на уроках і в позаурочний час дуже різний. Тому потрібне об'єднання навчальної і позакласної діяльності школярів, організація їх шкільного життя, що стимулює розвиток колективних взаємовідносин. Цьому сприяє організація їх пізнавальної діяльності як колективної. У такому разі не залишаються нереалізованими можливості розвитку пізнавальної і громадської активності школярів.

Виховна ефективність форм колективної пізнавальної діяльності, що використовуються на уроці, зростає, якщо ці форми пов'язані з позаурочною діяльністю школярів пізнавального характеру, організованою на тих же колективних принципах. Безсистемне використання групових форм роботи під час вивчення навчальних предметів і в позаурочній діяльності у виховному відношенні не приносить бажаних результатів.

Аналіз досліджень щодо взаємозв'язків навчальної і позакласної діяльності школярів показав, що тільки їх взаємопроникнення дозволить забезпечити цілісність і ефективність процесу збагачення різних компонентів досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності у загальному контексті розвитку творчого потенціалу учнів.

Наявне в психолого-педагогічній науці теоретичне знання дозволяє дати загальну характеристику «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів» як модельного уявлення про цілісний процес збагачення досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу. «Спіраль розвитку творчого потенціалу школярів» відображає педагогічно організовану єдність навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці і їх позаурочної життєдіяльності в школі і за її межами (установи додаткової освіти, сім'я, неформальні об'єднання), під час реалізації завдань якої відбувається інтенсивне становлення внутрішнього (екзистенційного) світу дитини, збагачення таких компонентів досвіду її творчого життя, як духовно-моральний, пізнавально-світоглядний, емоційно-вольовий.

«Спіраль розвитку творчого потенціалу учнів» діє на двох взаємопов'язаних рівнях – особистості і співтовариства-колективу. «Спіраль» на рівні особистості є головною, стрижневою для освоєння і побудови суб'єктом досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу; на рівні співтовариства – збагачує такий досвід конкретної людини. Рух дитини і співтовариства витками «спіралі» відбувається в темпі, який визначають суб'єкти освіти, використовуючи для цього механізми індивідуального і колективного

ціннісного самовизначення, цілепокладання, планування, рефлексії. «Спіраль розвитку творчого потенціалу учня» складається з певної сукупності «витків»: «Я роздумую про Світ і про Себе», «Я творю Світ», «Я розумію Себе й Інших», «Я творю Себе сам». Ця сукупність є організаційно-змістовим циклом індивідуальної і колективної життєдіяльності педагогічно організованої соціальної спільноти. Це означає, що цикл містить усі основні стадії організації життєдіяльності людини і співтовариства, членом якого вона є, а саме: ціннісне самовизначення, цілепокладання, планування, реалізацію задуманого, аналіз виконаного, рефлексію, самовдосконалення, післядію. При цьому послідовність «витків» у циклі не обов'язково має жорсткий характер. Найімовірніше, в життєдіяльності дитини відбувається своєрідна конвергенція розкритих нами змістових сенсів різних «витків». Так, на «витку» «Я роздумую про Світ і про Себе» школяр може творчо впливати, скажімо, на однокласника, оцінювати свої і чужі вчинки в контексті обговорюваної проблеми, прагнути коригувати свою поведінку відповідно до критики, яка прозвучала раніше на його адресу. На «витку» «Я творю Світ» дитина може брати участь у діяльності, що спрямована на те, щоб спонукати інших людей, наприклад, молодших школярів, замислитися над певними духовно-моральними проблемами і осмислити їх; проте при цьому вона сама, ймовірно, поглиблюватиме, уточнюватиме, змінюватиме своє розуміння вирішення поставленої проблеми; при взаємодії з навколишніми людьми в спільній з ними діяльності намагатиметься враховувати раніше допущені в цьому відношенні помилки. Важливо, щоб усі названі нами «витки» були представлені в кожному циклі індивідуальної і колективної життєдіяльності педагогічно організованої соціальної спільноти.

Такий цикл може бути різної часової тривалості – від одного дня до декількох місяців, а іноді і більше. Вона визначається масштабом цілей суб'єктів освіти (близькі, середні, далекі).

Кожен подальший цикл «спіралі» будується як рух з «зони актуального розвитку» досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, в «зону найближчого розвитку» такого досвіду. Іншими словами, збагачення досвіду дитини відбувається тільки у тому випадку, якщо перед нею виникає та або інша значуща для неї особиста або соціальна проблема, що посилює для неї за своєю складністю для продуктивного її вирішення: з одного боку, відповідає досвіду творчого життя, наявного в школяра, з іншого, – дитина може вирішити її за умов підтримки Іншого – педагога, батьків, однокласників. Реалізація цього теоретичного положення стає можливою тільки за певних умов. Зокрема, безперервного відстежування педагогом процесу освоєння і побудови дитиною досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності і адекватної зафіксованому рівню досвіду школяра підтримки його в

збагаченні такого досвіду.

«Спіраль розвитку творчого потенціалу учнів» передбачає єдність поступальності і спадкоємності, відносної повторюваності проявів освоєння школярем досвіду творчого життя на кожному організаційно-змістовому циклі індивідуальної і колективної життєдіяльності педагогічно організованої соціальної спільноти і кожному витку «спіралі». Єдність поступальності і спадкоємності такого процесу виражається в тому, що на кожному наступному циклі «спіралі» і кожному наступному її «витку» відбувається збагачення досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності на базі вже освоєного школярем такого досвіду під час життєдіяльності на попередніх витках «спіралі». Проте на будь-якому подальшому циклі і витку «спіралі» так чи інакше повторюються групи проявів раніше освоєного школярем досвіду творчого життя, але вони наповнюються новим змістом. Ці прояви досвіду дитини складно взаємодіють між собою, в одному випадку «просуваючи» школяра у збагаченні того або іншого його компонента, в іншому – нейтралізуючи цей процес, у третьому – навіть «гасячи», гальмуючи його. Іншими словами, освоєння і побудова дитиною досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності – це процес, який має характер не лише поступального руху, в ньому можуть бути як підйоми, так і спади, «хвороби», «кризи росту».

Як було обгрунтовано, цілісний процес освоєння і побудови дитиною досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, який характеризується єдністю соціального і екзистенційного, має певну зовнішню форму – сукупність взаємопов'язаних проявів у діяльності школяра. На підставі цього можна стверджувати, що змістове наповнення кожного витка «спіралі» складають: проблеми, що потребують творчого вирішення; адресати і простір творчості, коло партнерів з творчої діяльності; пізнавальна база і засоби, необхідні для розв'язання проблем; «продукти» творчості; форми діяльності, які педагог організовує для освоєння досвіду «у відкритому вигляді» і в організації яких головну роль відіграють самі школярі; прийоми педагогічного сприяння конкретним дітям. Це наповнення залежить від віку дітей, сензитивних періодів розвитку конкретних осіб, їх особистісно і соціально значущих проблем, провідного типу діяльності, а також рівня розвитку співтовариства-колективу, членом якого є учень.

Представлена модель «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів» продуктивно може бути реалізована тільки за певних психолого-педагогічних умов. Найважливішими з них є: включення школяра для освоєння і побудови досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності в педагогічно організовану на основі гуманістичних цінностей громадянського суспільства життєдіяльність співтовариства дітей і дорослих з властивими їй характеристиками; забезпечення при цьому

кожному його учасникові творчої позиції; надання дитині і дорослому права вибору творчого співтовариства як найбільш сприятливого середовища розвитку своєї творчої індивідуальності; педагогічно доцільна підтримка школярів у збагаченні їх досвіду творчого життя.

Виходимо з того, що дитина одночасно з різною мірою включення є учасником життєдіяльності різних співтовариств дітей і дорослих. Життєдіяльність кожного співтовариства будується відповідно до моделі «спіралі розвитку творчого потенціалу учня». Проте це не означає, що однакові витки «спіралі», відповідно до яких будується життєдіяльність різних співтовариств, відбуваються одночасно, синхронно. Найімовірніше, що в різних співтовариствах школяр в один і той же час засвоюватиме і будуватиме досвід творчого життя на різних витках «спіралі». Так, в співтоваристві класних друзів він братиме участь у витку «Я роздумую про Світ і про Себе», а в співтоваристві за інтересами (гуртку додаткової освіти) – витку «Я розумію Себе й Інших». Це дає можливість для відбору конкретною дитиною найбільш продуктивного для неї змісту досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, екстраполяції досвіду, отриманого суб'єктом в одному співтоваристві, в інші, закріплення і збагачення його в нових умовах. При цьому цілісність освоєного нею досвіду творчого життя забезпечується тим, що результати цього процесу центруються витками «спіралі» на рівні особистості конкретного школяра.

Реалізація моделі «спіраль розвитку творчого потенціалу учня» відбувається в контексті вікових сходинок його розвитку, тому необхідно створити умови для ступінчастого збагачення досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, – виокремити і обґрунтувати «сходинки творчості» як психолого-педагогічні програмні орієнтири збагачення такого досвіду дитини. Ці орієнтири пов'язані не з націленістю на підготовку школяра до майбутнього життя, а на забезпечення повноцінності його сьогоденішнього повсякденного життя на кожному з вікових етапів – в дитинстві, підлітковому віці, юності.

Для цього проаналізовано дослідження вчених-психологів і педагогів про віковий розвиток дітей з погляду їх можливостей для освоєння досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності на різних етапах освіти (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, А. Мудрик, І. Кон, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін та ін.). На підставі цього зроблено висновок про те, що найбільшою мірою відповідає віковим особливостям молодших школярів створення умов для становлення таких компонентів досвіду творчого життя, як пізнавально-світоглядний, соціально-громадянський і творчо-перетворювальний; віковим особливостям підлітків – умови для збагачення соціально-громадянського, емоційно-вольового і творчо-перетворювального компонентів; віковим особливостям старшокласників – умови для збагачення пізнавально-

світоглядного, духовно-морального і соціально-громадянського компонентів досвіду творчого життя.

На основі аналізу робіт про віковий розвиток дітей, зроблених висновків щодо сензитивних періодів для освоєння дитиною в певному віці тих або інших компонентів досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, а також наукового психолого-педагогічного знання про виникнення людських потреб можна визначити п'ять «сходинок творчості» як психолого-педагогічних програмних орієнтирів збагачення досвіду творчого життя дитини. Для школярів їх сенс виражається так: «Творити – це цікаво!», «Творити – це радість для себе й інших!», «Творити – гідно Людини!», «Творити – це відповідально!», «Творити означає жити!».

Ці сходинок-орієнтири за своїм змістом складають послідовні психолого-педагогічні стадії: інтерес творити – задоволення від творчої діяльності, не зважаючи на труднощі, можливі невдачі і помилки – досягнення розуміння значущості творчості для людини – усвідомлена відповідальність за результати творчості – стійка потреба в творчому житті. Ці орієнтири стають особистісно значущими сенсами для дитини або ігноруються нею залежно від контексту всієї її життєдіяльності, від сукупності всіх педагогічних впливів, змісту і якості педагогічної підтримки дорослого (перш за все, педагога) у збагаченні досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності школяра.

Визначені нами «сходинок творчості» пов'язані з етапами освіти школяра. Проте перехід з однієї «сходинок творчості» на іншу жорстко не пов'язаний з переходом у новий клас. Послідовний рух до стійкої потреби дитини творити в різних пропорціях присутній на кожному віковому етапі, маючи домінанту, що відповідає віковим особливостям дітей і обумовлена морально-творчим ростом дитини і співтовариства, їх готовністю до змістовної і якісно нової творчості. Водночас на кожній «сходинокці», виходячи з рівня розвитку конкретної дитини, педагог підтримує її інтерес до творчості; створює умови для того, щоб творча діяльність, не зважаючи на можливі труднощі, приносила задоволення; орієнтує школяра на розуміння значущості творчості для людини; вчить приймати усвідомлену відповідальність за результати творчості; шукає педагогічні засоби для того, щоб потреба в творчому житті стала в учня стійкою.

«Сходинок творчості» виступають як психолого-педагогічні програмні орієнтири збагачення досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності учнів. Зміст життєдіяльності діти і педагоги шукають разом, виходячи з цінностей громадянського суспільства, проблем, які підказує життя. Таким чином, «сходинок творчості» дозволяють враховувати самобутність різних вікових етапів, особливості соціального і культурного контексту життя школярів, складність і неоднозначність їх внутрішнього

світу.

Педагогічний сенс сходження дитини «сходінками творчості» пов'язаний зі збагаченням її досвіду творчого життя, що проявляється в розширенні спектру особистісно значущих для школяра моральних сенсів, соціальних мотивів; розуміння Світу, Іншого, Себе самого; а також прав і свобод людини, що дорослішає, у поєднанні з її обов'язками і відповідальністю. Визначено, що в діяльності дитини це проявляється в розширенні: спектру проблем, які учень прагне вирішити творчо; адресності, простору і кола партнерів з творчої діяльності; пізнавальної бази і способів творчості (універсальних і спеціальних для певної сфери, самопізнання і самотворчості); спектру продуктів творчості.

Зміст руху школяра «сходінками творчості» пов'язаний зі структурою досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, збагачення якого виступає головним засобом розвитку творчої індивідуальності суб'єктів освіти.

Педагогічна програма сприяння учням гімназії в освоєнні і побудові досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності містить:

- опис цінностей, що об'єднують дітей і дорослих у співтовариство;
- психолого-педагогічну характеристику співтовариства дітей і дорослих із зазначенням актуального (наявного) в його учасників досвіду творчого життя;
- педагогічні цілі і завдання, що формулюються як лінії розвитку освоєння і побудови школярем компонентів досвіду творчого життя;
- перспективний зміст освоєння і побудови досвіду творчого життя в співтоваристві дітей і дорослих, які проєктуються на кожен певний період життя по витках «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів» відповідно до орієнтирів «сходінок творчості»;
- способи організації життєдіяльності співтовариства, його «правила життя»;
- способи діагностики освоєння членами співтовариства досвіду творчого життя;
- зміст організаційної і педагогічної підготовки дорослих до взаємодії з дітьми (педагогізація громадськості);
- умови і ресурсне забезпечення, необхідні для реалізації програми;
- аналіз результатів минулого періоду життєдіяльності співтовариства дітей і дорослих, який проводиться відносно поставлених цілей і завдань, обраних засобів їх вирішення і отриманих результатів освоєння і побудови досвіду творчого життя (є основою для внесення коректив у педагогічну програму).

Одна з найважливіших особливостей програми полягає в тому, що в ній особлива увага приділяється педагогізації громадських сил – дорослих учасників співтовариства. У програмі визначається, хто з них братиме участь у життєдіяльності співтовариства на кожному з витків

«спіралі розвитку творчого потенціалу учнів», педагогічне завдання дорослого, зміст його діяльності, а також зміст підготовки педагогом дорослого до вирішення його завдань.

Педагогічна програма сприяння збагаченню досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності дитини має різноманітні варіанти. Це обумовлено багатством і непередбачуваністю течії життєдіяльності конкретних суб'єктів освіти і процесу розвитку їх творчої індивідуальності на різних «сходинах творчості». Водночас завдяки запропонованому нами структурно-змістовому наповненню ця програма відтворює загальну логіку діяльності педагога, яка залишається незмінною.

Педагогічна програма конкретизується в програмі-плані життєдіяльності співтовариства дітей і дорослих, яку складають самі його учасники. При складанні програми-плану своєї життєдіяльності діти і дорослі осмислюють, який досвід творчого життя вони мають, які головні проблеми намагатимуться творчо вирішити в цей період, яку планують діяльність щодо оволодіння новими знаннями і вміннями.

Педагогічна програма і програма-план життєдіяльності співтовариства дітей і дорослих не абсолютно тотожні. В них різне призначення. Педагогічна програма відображає можливі перспективи розвитку творчої індивідуальності учасників співтовариства і співтовариства як колективу, а також зміст педагогічної підтримки педагогом збагачення досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності школяра. Це попередня робота педагога, яка має прогностичний характер. Програма-план життєдіяльності співтовариства дітей і дорослих відображає зміст майбутньої діяльності в певний період їх життя, що визначається ними самими за сприяння педагога. У завдання педагога не входить координація конкретних вирішуваних проблем, форм діяльності, способів її організації і учасників, оскільки очікувані педагогічні результати творчого процесу досягаються різними засобами, спектр яких досить широкий.

Педагогічна програма сприяння дитині в освоєнні нею досвіду творчого життя і програма-план життєдіяльності співтовариства дітей і дорослих самі по собі не є гарантом розвитку творчої індивідуальності суб'єктів освіти, проте їх відсутність цей процес робить випадковим і стихійним.

Отже, загальна характеристика «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів», витки якої складають «сходинки творчості», відображає індивідуальну траєкторію освоєння і побудови школярем досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу.

## **2.2. Методика розвитку творчого потенціалу школярів у позакласній роботі**

Розкриємо загальну логіку поетапної експериментальної роботи з розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, зупинимось на змісті життєдіяльності співтовариств дітей і дорослих, їх взаємодії, покажемо, як здійснюється забезпечення вибору співтовариств кожною дитиною.

Експериментальна робота розпочинається зі створення-реєстрації творчого співтовариства дітей і дорослих. Спочатку створюються умови для розвитку творчої індивідуальності дитини в співтовариствах, які організовуються на базі класу, в якому навчається учень. На першому етапі роботи це навчально-пізнавальні співтовариства і співтовариства класних друзів. Вибір саме цих видів співтовариств зумовлений тим, що класи – постійні, довгострокові, формально організовані об'єднання, членом яких є кожен школяр. Саме у життєдіяльності співтовариств, створених на базі класів, так чи інакше бере участь кожна дитина. В ході експерименту апробовано три варіанти створення таких співтовариств.

Найбільше поширення мають співтовариства класних друзів, лідерами яких виступають класні керівники. Життєдіяльність таких співтовариств організується в позаурочний час і будується за програмою, яку визначають діти і дорослі разом. Підкреслимо, що вона принципово відрізняється від традиційно поширеної практики виховної роботи класного керівника підходами до організації життєдіяльності школярів, які будуються відповідно до розроблених основ розвитку творчого потенціалу учнів.

Другий варіант, який має місце, – це створення навчально-пізнавальних співтовариств, лідерами яких виступають вчителі-предметники. Життєдіяльність таких співтовариств організовується в основному на уроках і в час, відведений на позакласну роботу з предмету. Робота у цих співтовариствах відбувається за програмою, що визначається дітьми і дорослими на основі програми навчального предмета вчителя-лідера співтовариства з використанням інших предметних програм.

Третій варіант полягає у створенні співтовариства, в якому інтегруються два перші варіанти: навчально-пізнавальне співтовариство і співтовариство класних друзів практично співпадають. При цьому іноді співтовариство класних друзів буває дещо вужче за навчально-пізнавальне, в яке входять всі учні класу. Лідером такого співтовариства є вчитель-предметник і він же класний керівник у цьому класі. Програма життєдіяльності в цьому випадку будується на основі взаємозв'язку навчальної програми, використання інших предметних програм і напрямів та форм діяльності, що визначаються членами співтовариства.

Одночасно або дещо пізніше створюються інші співтовариства. При цьому мають місце два варіанти. Спочатку вони організуються на базі вже наявних формувань школярів: класного колективу, гуртка додаткової освіти, вже існуючого різновікового дитячого об'єднання та ін. Потім створюються спеціально.

Спочатку співтовариства утворюються за принципом «від педагога» – від цінностей, цілей і очікуваних результатів освітньої програми, що реалізується в школі, інтересів і можливостей конкретного педагога. Ініціатором їх створення виступає педагог, який об'єднує школярів навколо себе ідеєю творчого життя, – пропонує їм разом вирішувати соціально і особистісно значущі для них проблеми, опановувати для цього нові знання і необхідні способи творчості, розширювати коло своїх друзів, самим будувати своє життя на засадах моральності і творчості.

Так були формуються, наприклад, такі співтовариства, як різновіковий пришкольній англійський табір з денним перебуванням «Зорепад», шкільний хор, гуртки юних художників, юних екологів, юних краєзнавців, любителів історії України, учнівське наукове співтовариство, шкільний туристський клуб, «Театр англійською мовою», загін «Пам'ять», студія шкільних журналістів, історико-краєзнавчий клуб «Патріот», співтовариство танцювального ансамблю.

Експеримент засвідчує, що принцип створення співтовариств «від педагога» виявляється найбільш реальним і поширеним у практиці, оскільки їх лідерами стають передусім педагоги, що вже працюють у школі і мають для цього певний потенціал.

Співтовариства «від дитини» створюються після вивчення світу дітей, за «заявою» школярів. З одного боку, педагоги бачать реальний спектр інтересів і потреб дітей, досвід творчого життя, вже набутий ними. З іншого, школярі, маючи позитивний досвід участі у вже створених співтовариствах, самі висловлюють побажання щодо формування нових співтовариств. Так виникають співтовариства юних робототехніків, піщаної анімації, шаховий клуб, тенісний клуб, гурток медіації. Складність створення співтовариств за принципом «від дитини» полягає в тому, що їх діяльність вимагає або додаткової професійної підготовки педагога, або пошуку і запрошення до школи педагогів, здатних задовольнити запит школярів на те або інше співтовариство.

Досить часто учні обирають не одне, а декілька співтовариств. Такий спосіб виборів можливий завдяки відкритості всіх співтовариств і внаслідок того, що школяр може обрати участь у багатьох з них як на постійній, так і тимчасовій основі, в різних статусах (організатор, активний учасник, спостерігач, глядач). Між співтовариствами в різних варіантах здійснюються зв'язки, що дозволяють дітям збагачувати досвід самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу. Виокремлюємо чотири варіанти таких зв'язків.

Перший. Дитина, беручи участь у життєдіяльності одного співтовариства, отримує в ньому певний досвід творчого життя і «переносить» його для набуття такого досвіду в іншому співтоваристві.

Другий. Група учнів одного співтовариства бере участь у життєдіяльності іншого і використовує засвоєний у ньому досвід при побудові досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності в першому співтоваристві.

Третій. Одне співтовариство «дружить» з іншим, спільно займаючись тією або іншою творчою діяльністю, обмінюючись наявним досвідом творчого життя.

Четвертий. Різні співтовариства взаємодіють в загальношкільних справах, утворюючи загальношкільне співтовариство, набуваючи спільного досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу.

«Спіраль розвитку творчого потенціалу учня». За вказаними «витками» здійснюється набуття дітьми досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу (сукупність його компонентів – пізнавально-світоглядний, духовно-моральний, емоційно-вольовий, соціально-громадянський, творчо-перетворювальний) впродовж певного життєвого періоду – конкретного уроку, творчої справи, заняття додаткової освіти, місяця, чверті, року. Цей механізм «працює» як на рівні співтовариства-колективу, так і особистості. Кожен «виток» передбачає певний внесок у нього всіх учасників, особливу педагогічну інструментовку з боку педагога. Діяльність на тому чи іншому «витку» спрямовується на формування різних компонентів досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, як конкретного співтовариства-колективу, так і конкретної особистості.

Представимо загальну логіку створення педагогічних умов, зміст життєдіяльності «базових» співтовариств дітей і дорослих (зокрема, навчально-пізнавального і співтовариства класних друзів), їх взаємодію з іншими співтовариствами.

Набуття досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, в «базових» співтовариствах дітей і дорослих організується на основі педагогічної програми, скоригованої відповідно до плану-програми їх учасників. Тому розкриємо узагальнено зміст кожного витка «спіралі розвитку творчого потенціалу школяра» відповідно до структури педагогічної програми. У зв'язку з тим, що в різних «базових» співтовариствах вирішуються різні проблеми, у життєдіяльності гімназійного колективу представлені різні форми і засоби їх розв'язання, прийоми педагогічної інструментовки сприяння дитині в освоєнні нею досвіду творчого життя. Наведемо варіативні переліки найбільш суттєвих з них щодо кожного компонента програми.

Перший виток «спіралі розвитку творчого потенціалу учня» – «Я

роздумую про Світ і про Себе». Головний його сенс полягає у пізнанні – осмисленні – розумінні дитиною і дорослим цілісного різноманітного світу, представленого чотирма сферами: Природа, Культура, Інші, «Я». Найважливіше завдання, що вирішують педагоги, – спонукати школярів до роздумів про таїнства людського життя, сенс життя, цінності громадянського суспільства, власні життєві цінності, людські взаємовідносини, власний спосіб життя і способи життя оточення, школу, клас, гурток, конкретні вчинки власні й однолітків, дорослих та ін., викликати прагнення діяти відповідно до розуміння осмисленого.

Основний внесок у цей «виток» належить педагогові. Він спирається на найбільш зацікавлених і розвинених дітей, які проявляють схильність до роздумів про світ і про себе. Разом з педагогом у реалізації цього «витка» беруть участь батьки, інші дорослі, старші друзі співтовариства-колективу.

Пізнання-осмислення-розуміння цілісного різноманітного світу здійснюється не лише на пізнавальному матеріалі, визначеному навчальною програмою, але і як вільне обговорення особистісно значущих проблем для дітей і дорослих, що входять у конкретне співтовариство. Їх виявленню сприяють такі питання анкети, звернені до школяра: «Які проблеми хвилюють тебе, твоїх однолітків, дорослих – у світі, в твоєму житті, в житті твого співтовариства?», «У чому б ти хотів розібратися – в житті, в собі, в інших?», «З ким хотів би обговорити те, що тебе хвилює?», «Чия думка для тебе важлива при осмисленні цієї проблеми?», «Які відкриття ти зробив у процесі обговорення і роздумів?», «Що тобі захотілося зробити в результаті роздумів – нового розуміння проблеми – для себе, для інших?».

Але на першому «витку» учні за сприяння дорослих не лише висувають проблеми для пізнання-осмислення-розуміння, але і вчать необхідним для цього способам (умінням) пізнавальної та інтерпретаційної діяльності (володіти мовою культури, різних видів мистецтв, застосовувати необхідні пізнавальні вміння, інтерпретувати різні пізнавальні тексти та ін.) і взаємодії з іншими людьми (слухати іншого, приставати на його позицію, аргументовано відстоювати власні погляди, знаходити можливості для узгодження думок).

На цьому «витку» використовуються такі форми роботи, що організуються педагогами, як бесіда, читання і обговорення книги, перегляд телепередач, фільму або спектаклю з подальшим обговоренням, зустріч з цікавою людиною, екскурсія та її аналіз, спостереження за конкретними фактами, подіями, явищами життя, довірча розмова та ін.

Специфіка низки навчальних предметів (українська мова, українська і зарубіжна література, історія, іноземні мови, світова художня культура, історія міста та ін.) дозволяє використовувати перераховані форми

безпосередньо в навчально-пізнавальній діяльності учнів.

Розмова-роздум, розмова-диспут проводяться з групою учнів або всім співтовариством. Йдеться на них і про глобальні проблеми, і про шкільне життя. Наприклад, саме з відвертої розмови-диспуту «Яким бути сучасному уроку?» і почалося створення одного з навчально-пізнавальних співтовариств. Обговорювані питання, з одного боку, «вели» учнів до наміченого вчителем, з іншого, – дозволяли збагатити його ідеї, зробити їх своїми.

Форми самодіяльної організації життєдіяльності співтовариств використовуються, наприклад, такі: диспут, вечір «Мої роздуми про...», участь у проекті «Дебати», рольова гра, дослідження (індивідуальне і колективне) з тієї або іншої проблеми і обговорення його підсумків, зустріч «Перехрестя думок», діалог дітей і дорослих «Моя позиція» та ін.

Перший «виток» реалізується в освітньому просторі, що містить не лише шкільні, але і позашкільні джерела пізнання і творчості. Зокрема, якщо говорити про останні, то це такі групи джерел: «Місто як школа» (музеї, театри, кіно, відео, бібліотеки, установи науки, підприємства, люди), навколишня природа, засоби масової інформації (газети, журнали, радіо, телебачення), інформаційні комп'ютеризовані канали (комп'ютерні освітні програми, Інтернет), додаткова література (науково-популярна, першоджерела), програми додаткової освіти, програми освітнього туризму. Робота з цими джерелами передбачає їх використання не лише в навчальній аудиторії, але і за її межами.

Педагогічна інструментовка сприяння дитині містить такі прийоми, як: довірча розмова; розмова «по секрету»; підказка; акцентування уваги на тому або іншому факті, події, явищі; представлення для вибору «віяла» можливих життєвих сенсів, цінностей, перспектив; допомога в підборі аргументів для доказу дитиною своєї позиції; психологічна підтримка в дискусії та ін.

На витку «Я роздумую про Світ і про Себе» на різних етапах становлення співтовариства і у різних варіантах здійснюються зв'язки з іншими співтовариствами, що дозволяють збагачувати творчий досвід дітей. Спочатку ці зв'язки виражаються в тому, що окремі школярі під час вирішення проблем у «базовому» співтоваристві покладаються на досвід самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, отриманий ними завдяки участі в іншому співтоваристві. Наприклад, під час осмислення проблеми сучасного уроку багато учнів використали досвід, отриманий ними в співтовариствах додаткової освіти і різновіковому співтоваристві; в процесі роздумів про людські взаємовідносини, про конкретні вчинки свої і оточення школярі спиралися на досвід, отриманий у співтовариствах за інтересами.

Дещо пізніше стає можливим, щоб підлітки і старшокласники, беручи участь групою в іншому співтоваристві, «привносили» до нього те

світобачення, що з'явилося в них у процесі життєдіяльності в «базовому» співтоваристві.

При обговоренні того, як цікавіше організувати діяльність учнівського наукового співтовариства, старшокласники ґрунтуються на досвіді життєдіяльності навчально-пізнавального співтовариства. У практиці має місце і спільне обговорення тих або інших проблемних питань двома або декількома співтовариствами. Найчастіше це питання щодо життя країни в контексті світової спільноти, особливостей Світу сучасних школярів, можливостей прояву їх самостійності, прав і обов'язків у школі.

Перший «виток» сприяє збагаченню пізнавальної бази (основи) осмислення-розуміння школярами цілісного різноманітного світу, освоєнню ними нових пізнавальних умінь, зміцненню або виникненню нових життєвих сенсів, цінностей, перспектив. Іншими словами, на цьому «витку», в першу чергу, відбувається розширення таких компонентів творчого життя, як пізнавально-світоглядний, духовно-моральний, творчо-перетворювальний. Водночас на першому «витку» збагачуються компоненти творчого потенціалу школярів – когнітивний, мотиваційно-ціннісний. У процесі пізнання-осмислення-розуміння школярі переживають певні почуття, виражають різні емоції, у взаємодії з партнерами з обговорення нерідко виявляють волю у захисті власних позицій, не бояться відстоювати не лише особисті, але і громадські інтереси, що свідчить про формування таких компонентів творчого потенціалу учнів гімназії, як особистісно-рефлексивний і діяльнісно-результативний.

Другий «виток» «спіралі розвитку творчого потенціалу учня» – «Я творю Світ» – є продовженням, розвитком попереднього. Участь у діяльності з самопізнання своєї особистості і колективу-співтовариства в цілому, осмислення життєвих явищ, шкільної дійсності сприяє виникненню у школярів нових ціннісних орієнтирів, таких як самоцінність кожного періоду життя, значущість творчості, навчально-пізнавальної діяльності, самостійність у ній, особливі гуманні стосунки, самовдосконалення. У свою чергу, це викликає в них бажання привести спрямування, що з'явилися, у відповідність з досвідом свого життя. Головний сенс другого «витка» полягає у цілепокладанні на конкретний період життя (урок, заняття, творча справа, місяць, чверть, рік – відповідно до визначення самих суб'єктів освіти), плануванні цього періоду, реалізації задуманого в житті.

Основне завдання педагога полягає в тому, що він актуалізує в дітей і дорослих життєві цілі, спрямовані на освоєння і побудову ними досвіду творчого життя, на розвиток їх творчої індивідуальності, сприяє дитині у виборі цілей колективної та індивідуальної життєдіяльності, постановці цілей життя і конкретних видів діяльності і взаємодії з іншими людьми, у виборі засобів досягнення поставлених цілей у процесі реалізації

задуманого.

Поставлені цілі, як правило, виступають як «далекі». Їх конкретизують близькі цілі, що стосуються кожного уроку, заняття, творчого завдання: придумати серію незвичайних уроків – «колективних творчих уроків», підготувати і провести творчий огляд знань, моніторинг творчих досягнень. Наявність далекої мети надає близьким цілям особливого сенсу, морального забарвлення. Творчі цілі, що приймаються членами співтовариств, обов'язково містять усвідомлювану дітьми і дорослими перспективу об'єднання розвитку співтовариства-колективу і власного росту, формування творчого потенціалу, його компонентів. Зміст життєвих цілей важливий, тому що це, з одного боку, є фундаментальною соціально-моральною характеристикою особистості, з іншого, – вони стають компонентом самосвідомості і диференціюються саме з підліткового віку. Цілі є джерелом перетворення навколишнього життя і себе, «серцевиною людської гідності і людського щастя» (К. Ушинський).

Підкреслимо, що в кожному співтоваристві ставиться спільна мета майбутньої життєдіяльності, здійснюється спільне (діти, дорослі і педагог) цілепокладання і планування – визначення шляхів і засобів реалізації наміченого, розподіл функціональних обов'язків, продумування можливих форм співпраці з різними людьми – вчителями, батьками, іншими дітьми і дорослими. В той же час, кожна дитина визначає й свої особисті творчі цілі. Педагог піклується про те, щоб спільні, колективні і особисті цілі були взаємопов'язані, скоординовані, гармонізовані. Зазначимо, що це стосується як далеких перспектив, так і близьких, що належать до конкретного уроку, заняття, творчого завдання. Педагог враховує необхідність ускладнення цілей, що мають співвідноситися з рівнем розвитку співтовариства-колективу і конкретної дитини.

Характер і ступінь внеску учасників спільної життєдіяльності в ціле покладання і планування обумовлюються зрілістю співтовариства-колективу в цілому і окремих дітей та дорослих. Спочатку найбільший внесок, як правило, робить педагог, особливо при визначенні далеких перспектив, потім з'являється тенденція до рівності, а при плануванні конкретних справ головна роль нерідко відводиться самим дітям.

Цілепокладання і планування в співтоваристві здійснюється в різних формах самодіяльної життєдіяльності, таких як: збір інформації про цікавий досвід друзів, скарбничка пропозицій, попередня розмова педагога з окремими групами і дітьми, квест, загальна збір-розмова, колективний творчий урок, захист проекту плану на місяць (чверть). Усі ці форми спираються на результати осмислення першого «витку спіралі». Так, результатом розмови-диспуту «Яким бути сучасному уроку?» під час другого «витка» стала розробка перспективної програми навчально-пізнавальної діяльності і визначення ролі, прав і відповідальності кожного учня і педагога в її виконанні. Цілепокладання і планування проводиться

у межах уроку і за його межами – в позаурочний час.

Паралельно відбувається цілепокладання-планування з кожною дитиною. Воно здійснюється в таких формах, як методика незавершеного речення, «квітка бажань», твір на певну тему, співбесіда спільно з батьками, ведення педагогом «Карти творчого розвитку дитини», а самою дитиною – «Особистого літопису», де фіксуються її близькі і далекі цілі, можливі шляхи і засоби їх досягнення, статусна позиція, права і відповідальність при вирішенні проблеми, а потім і результати діяльності.

Другий «виток» реалізується у відкритому освітньому просторі (не лише клас, школа, але, залежно від віку дітей, – мікрорайон, місто, область), тобто власна життєва дійсність слугує джерелом постановки цілей і вироблення конкретних планів діяльності.

Підкреслимо особливу роль педагога на цьому витку, педагогічну інструментовку його сприяння дитині в цілепокладанні і плануванні. Він постійно робить акцент на таких орієнтирах, як творчість, знання, гуманне ставлення до людей, моральні цінності, стежить за тим, щоб завдання були посильними для дитини, допомагає у знаходженні оптимальних шляхів їх вирішення, дає рекомендації батькам, як вони можуть сприяти своїм дітям у досягненні поставлених цілей, сам здійснює педагогічну підтримку вихованця.

Цілепокладання і планування забезпечують змістовність і результативність подальшої діяльності, підтримують атмосферу зацікавленості в співтоваристві, сприяють виникненню загальних спрямувань у дітей і дорослих, надають гуманістичної спрямованості майбутній роботі. У членів співтовариства розвивається мотиваційно-ціннісний компонент творчого потенціалу.

Центральним у витку «Я творю Світ» є реалізація прийнятих цілей і планів. Реалізація здійснюється в різних формах діяльності «базового» співтовариства дітей і дорослих. Для того, щоб зробити цей виток більш ефективним, педагог організовує різноманітну діяльність, завдяки якій відбувається розвиток творчого потенціалу учнів. Для цього використовуються такі форми, як колективні творчі справи, виїзні творчі збори, творчі огляди знань, що проводяться в нетрадиційній формі. Продуктивним є проведення тренінгу творчої психотехніки. Ігри-вправи тренінгу спрямовуються на розвиток уяви, спостережливості, вміння розуміти іншу людину, взаємодіяти з іншими людьми, вдосконалення комунікативних умінь, акторської майстерності. Результати цих занять на уроках і в позаурочний час досить скоро позначаються на змісті компонентів творчого потенціалу учнів: більш творчою стає форма участі в різних справах, багатше самовираження школярів, вони починають більше цінувати творчість інших людей – передусім своїх однокласників. Все це дозволяє підтримувати в класі-співтоваристві атмосферу зацікавленості, творчості, доброзичливого ставлення один до одного.

Стрижнем цього витка є підготовка і проведення колективних творчих уроків, наповнених багатим змістом, обумовленим специфікою предметів. Інші форми відіграють роль доповнення, розширюючи поле діяльності, необхідне для збагачення досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, під час витку «Я творю Світ».

Різноманітність форм діяльності учнів робить цей «виток» одним з найбільш продуктивних. Спостерігається виникнення і зростання таких проявів у співтоваристві-колективі, як змістовність і результативність творчої діяльності, атмосфера зацікавленості, емпатійно-комунікативні можливості учнів, їх гуманне ставлення один до одного, ціннісне ставлення до творчості, творчих людей. Школярі, в свою чергу, мають можливість проявити досвід самостійної різнобічної соціально значущої діяльності як сутнісної характеристики творчої індивідуальності людини.

На витку «Я творю Світ» так само, як і на попередньому, здійснюються ті заходи, що дозволяють збагачувати творчий досвід дитини у взаємозв'язку з іншими співтовариствами. Спостерігаються вже визначені на першому витку варіанти зв'язків, але вони набувають іншого змістового наповнення. Так, на цьому витку школярі під час вирішення проблем використовують досвід самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, отриманий ними в інших співтовариствах.

Школярі, беручи участь у життєдіяльності інших співтовариств, розвивають досвід, отриманий у «базовому» співтоваристві. Опанувавши способи взаємодії в малій групі під час підготовки творчих справ, школярі «переносять» цей досвід у співтовариство різновікового загону і розвивають його в суспільно-корисних творчих справах.

На витку «Я творю Світ» з'являється четвертий варіант зв'язків між співтовариствами: різні співтовариства взаємодіють у загальношкільних справах, створюючи спільний досвід самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу. Підвищення рівня розвитку творчого потенціалу учнів гімназії знаходить відображення у творчих конкурсах, проектах, тренінгах, зустрічах, екскурсіях.

Третій виток «спіралі» – «Я розумію Себе й Інших» – складає логічне завершення практичної діяльності. Саме в ході адекватної оцінної діяльності співтовариства-колективу стверджуються істинні і розвінчуються неправдиві цінності й еталони поведінки, у школярів виробляється адекватна самооцінка.

Оцінно-аналітична діяльність дітей і дорослих, спрямована на розвиток творчого потенціалу учнів, здійснюється в різних формах. Це можуть бути обговорення, що проводяться у вигляді розмов-дискусій або творчих ігор (прес-конференції, марафони думок, телеестафети тощо). У звітному чи дискусійному варіанті обговорюються результати творчої діяльності, що відображають ступінь досягнення намічених цілей,

реалізації задуманого, зацікавленості справою. Педагог акцентує увагу дітей на характері взаємовідносин у класі, особливостях взаємодії партнерів з діяльністю. Учні оформлюють за підсумками розмови бюлетені, газети, ведуть класний щоденник, що ілюструється фотографіями.

Педагог вчить рецензувати, налаштовує на доброзичливість критики, звертає увагу на сильні сторони роботи різних учнів, а також на те, над чим треба працювати не лише йому, але й іншим. Вказані форми цінні передусім тим, що дозволяють не лише «почути», але і «побачити» кожного школяра, вимагають від учнів самостійності суджень, уміння аналізувати свою і чужу діяльність з різних позицій, формулювати оцінні висловлювання. Вони дозволяють побачити, як діти засвоїли і побудували досвід самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, якого рівня розвитку творчого потенціалу досягли.

Зазначимо, що аналіз-оцінка мають місце після кожної творчої справи, також підводяться підсумки колективної життєдіяльності співтовариства за той або інший період. У центрі уваги при цьому знаходяться ті новоутворення в діяльності, спілкуванні, стосунках їх учасників, що свідчать про успішність розвитку творчого потенціалу учнів.

Вказані форми діяльності під час витка «Я розумію Себе й Інших» сприяють появі таких новоутворень у діяльності співтовариства-колективу, як цінність творчості, спілкування, гуманного ставлення один до одного, поваги до людського «Я» іншої людини, терпимості до її особливостей. Це сприяє виникненню і закріпленню традицій співтовариства-колективу, осмисленню і згодом викорінюванню негативних явищ черствості у ставленні до людей, байдужості, безвідповідальності. В той же час, цей виток дозволяє розвивати аналітичні вміння школяра, сприяє становленню в нього самостійності і незалежності суджень, критичності і самокритичності, адекватної самооцінки.

На цьому витку ми спостерігаємо, в основному, перші два варіанти зв'язків між співтовариствами. Найчастіше дитина або група школярів враховують досвід аналізу, оцінки (вміння висловлювання свого ставлення до того, що відбувається, вміння формулювання критичної оцінки, не ображаючи того, на адресу кого вона зроблена), який вони отримали в одному співтоваристві, при аналогічних ситуаціях в іншому. Спільна участь у цьому витку також має місце: коли обидва співтовариства разом вирішують якусь проблему. Підведення підсумків загальношкільних справ найчастіше відбувається з представниками від співтовариств-учасників.

Четвертий виток «спіралі» – «Я творю Себе сам». Його особливість полягає в тому, що в ньому, з одного боку, знаходить своє відображення

результат розвитку творчого потенціалу учня, набуття ним досвіду творчого життя на всіх попередніх «витках», з іншого, – це підґрунтя для наступного циклу розвитку творчої індивідуальності дитини. Це пояснюється тим, що розвиток творчого потенціалу школяра впродовж «витків» чергового циклу (життєвого періоду) вимагає нового пізнання-осмислення-розуміння, постановки відповідних цілей, складання плану їх досягнення, діяльності з реалізації задуманого, аналізу-оцінки подій.

В ході витка «Я творю Себе сам» на перший план виступає сам учень, який діє самостійно в різних життєвих ситуаціях, – в школі, сім'ї, інших об'єднаннях-співтовариствах (гурток, секція, клуб). Тут відбувається моральне самовизначення дитини, її робота з самовдосконалення, збагачення її досвіду творчого життя. Школяр проявляє себе в якісно новій за змістом і сенсом діяльності – передусім у творчій, навчально-пізнавальній, спілкуванні, демонструє цінності, якими він керується при виборі тієї або іншої лінії поведінки, здійснення тих або інших учинків.

Співтовариство дітей і дорослих під час цього витка є тим середовищем, в якому школяр самоактуалізується. Підкреслимо особливу важливість наявності такого середовища для розвитку складових творчого потенціалу: світобачення, морально-етичної спрямованості, емоційно-вольової експресивності, соціально-громадянської поведінки.

Педагогові, іншим дорослим, залежно від ситуації, належить роль або спостерігачів (учень виступає з творчою пропозицією, вирішує складне проблемне завдання, виступає перед великою аудиторією), або фасилітаторів, що стимулюють процеси самотворення, післядії, самооцінки.

На цьому етапі спостерігається виникнення нових цінностей, якими починає керуватися школяр у своїй діяльності. Його вчинки говорять про становлення в очах школяра цінності самої творчості і творчих людей (передусім однокласників).

На цьому витку зв'язки з іншими співтовариствами повністю залежать від самої дитини. Вона може займатися самотворенням поза будь-яким співтовариством, а може з урахуванням досвіду творчого життя включатися в життєдіяльність як співтовариств, членом яких вона вже була, так і нових. Після проходження дитиною чотирьох витків «спіралі», цикл їх повторювався на якісно новому рівні. Таким чином, відбувається нарощування досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу, на різних «сходинах творчості».

Аналогічно описаній ситуації будується життєдіяльність в інших співтовариствах дітей і дорослих. Специфіка проявляється в проблемах, які вирішують діти і дорослі, пізнавальній базі і способах творчості, адресності, просторі і продуктах творчості, варіантах зв'язків з співтовариствами-партнерами. Цілком природно, що індивідуальну

своєрідність має і сам процес розвитку творчого потенціалу дитини.

Зупинимось детальніше на тому, як здійснюється включення учнів у життєдіяльність творчих співтовариств, забезпечення права вибору дитиною співтовариств у гімназії.

Для учнів готується пам'ятка-підказка про те, як обрати співтовариство, яке найближче за духом кожному з них. У ній пропонується замислитися над цілою низкою запитань і спробувати відповісти на них. Зокрема: «Що найбільше школяр цінує в житті?», «Чим він цікавиться?», «Чого б хотів навчитися за межами навчальної програми?», «З ким з дітей і дорослих йому приємніше усього взаємодіяти?», «Про які співтовариства дітей і дорослих у школі, в установах додаткової освіти він знає?», «Що йому відомо про те, що цінують, як ставляться один до одного, чим займаються члени того або іншого співтовариства?», «У які співтовариства входять діти, з якими у школяра складаються найбільш дружні стосунки?», «Яку участь він готовий брати в житті співтовариства дітей і дорослих?». У пам'ятці-підказці дається також порада поговорити з дітьми про те, в житті яких співтовариств вони беруть участь; чому саме в цих; чи цікаве життя в їх співтоваристві; чим вони займаються, з ким і як спілкуються; що дає їм участь у житті співтовариства. Також дається рекомендація порадитися з дорослими, яким довіряє школяр (батьками, класним керівником, учителем, шкільним психологом, соціальним педагогом), у житті яких співтовариств він міг би брати участь; познайомитися з педагогом-керівником співтовариства, яке його зацікавило, з дітьми цього співтовариства, програмою його діяльності; включитися в якусь конкретну справу вподобаного співтовариства; постаратися подружитися з дітьми і дорослими. Після цього, якщо школяру було дійсно цікаво, він почував себе комфортно серед дітей і дорослих, він продовжує участь у житті того або іншого співтовариства.

Класний керівник має інформацію про всіх учнів класу, залучає у педагогічно складних випадках до вирішення проблем дитини (труднощі в самовизначенні, позиція «відкинутого», асоціальна поведінка та ін.) соціального педагога і психолога, інших дорослих. Соціальний педагог і психолог працюють з дітьми, що зазнають труднощів у соціальному розвитку. Розробляється «Карта обліку участі школярів у життєдіяльності співтовариств дітей і дорослих».

У карті періодично (наприклад, у вересні і січні) умовними знаками позначається, наскільки постійно бере участь дитина в житті співтовариства (П – постійно; Т – тимчасово; С – ситуативно); яку соціальну позицію займає школяр у співтоваристві (О – організатор; АУ – активний учасник; У – учасник; Г – глядач). Карта дозволяє проаналізувати де, в яких співтовариствах бере участь кожен учень класу, в якій соціальній позиції; як змінюються з часом ці відомості; хто

відчуває утруднення у виборі співтовариства; хто не може зайняти ні в одному співтоваристві діяльну позицію; у яких співтовариствах найбільше беруть участь школярі; наскільки міцні їх зв'язки з співтовариствами; в якій соціальній позиції перебуває школяр. Аналіз карти допомагає виокремити учнів, що мають проблеми з вибором співтовариства, взаємодією з його учасниками, з позитивною самореалізацією в ньому та ін.

Надалі класний керівник, соціальний педагог, психолог, педагогічні лідери співтовариств планують і здійснюють дії із залучення конкретних школярів до життєдіяльності конкретних співтовариств, зі зміни їх соціальної позиції в них, зміцнення прихильності дитини до співтовариства. Спектр цих дій різноманітний: ретельне вивчення особливостей дитини, довірча розмова з вихованцем, доручення «по секрету», сприяння ініціативі школяра, індивідуальна допомога у виконанні завдання групи, дружня підтримка однолітків і дорослих, похвала, створення ситуації успіху та ін. Потім педагоги аналізують, яких результатів вдалося при цьому досягти (дитина «знайшла» своє співтовариство; змінила позицію «глядач» на позицію «учасник»; стала брати участь у житті співтовариства не зрідка, а постійно).

Отже, розглянуто логіка організації і зміст життєдіяльності різних видів співтовариств дітей і дорослих відповідно до моделі «спіраль розвитку творчого потенціалу учня» з урахуванням психолого-педагогічних програмних орієнтирів «сходинок творчості», розкрито шляхи забезпечення їх вибору школярем.

## ВИСНОВКИ

1. Динамізм, притаманний сучасному етапу розвитку суспільства, актуалізує потребу в розвитку творчої особистості, здатної самостійно приймати нестандартні рішення, оперативно реагувати на зміни обставин, виявляти оригінальність, гнучкість і конструктивність під час розв'язання різноманітних проблем. Аналіз педагогічної практики свідчить, що реалізацію цього завдання у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи неможливо забезпечити в межах лише класно-урочної діяльності, яка за змістом, тривалістю й організацією має відносно регламентований характер, обмежує творче самовираження учнів і не дає змоги повною мірою враховувати їхні індивідуальні особливості, інтереси і нахили. Компенсувати вказані обмеження і суттєво підвищити розвивальний потенціал педагогічної взаємодії може позакласна робота, яка завдяки своїм особливостям уможлиблює формування навчально-виховного середовища, сприятливого для творчої самореалізації школярів.

2. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та особливостей виховної роботи в гуманітарній гімназії обґрунтовано сутність поняття творчий потенціал учня гуманітарної гімназії як специфічної форми творчої активності особистості, що базується на інтелектуальних можливостях, мотивації творчої діяльності, креативності, і дозволяє школяреві продукувати суб'єктивно нові способи вирішення творчих завдань, створювати оригінальні образи та ідеї, гнучко й оперативно орієнтуватися у потоці інформації та різних формах педагогічної взаємодії.

У структурі творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: *когнітивний*, представлений характеристиками суб'єкта творчої діяльності, що забезпечують інформаційно-пізнавальні процеси, інтелектуальний супровід творчості – творча й інтелектуальна активність, критичність розуму, синтетичність у сприйнятті навколишнього світу, високий рівень когнітивної гнучкості, вміння аналізувати, синтезувати інформацію і на цій основі виявляти нове бачення предметів і явищ (комбінаторні здібності, що дозволяють по-новому бачити предмети і явища), легкість знаходження нових аналогій, готовність до вільної імпровізації, продукування оригінальних образів та ідей; *мотиваційно-ціннісний*, що відображається у спрямованості особистості на творчість, потребі у збагаченні «інформаційного поля», наявності прагнень та інтересів, пов'язаних з втіленням продуктів уяви в матеріальну форму, вмінні врахування традицій, тобто зразків творчості, і водночас вмінні відходу від стереотипів мислення, готовності до само актуалізації; *особистісно-рефлексивний*, що інтегрує високий рівень розвитку спостережливості,

конструктивної уяви, креативність, творчі здібності, рефлексивні вміння, комунікативні вміння, вольові якості (наполегливість, працелюбність, сміливість), об'єктивну самооцінку, нонконформізм, почуття обов'язку, самокритичність, ініціативність, які забезпечують успішність творчої самореалізації; *діяльнісно-результативний*, репрезентований організаторськими здібностями, вміннями контролю на різних етапах виконання завдання, технічними вміннями, вміннями самопрезентації.

3. Відповідно до виокремлених компонентів визначено критерії (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-рефлексивний, діяльнісно-результативний) і показники сформованості творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії.

4. На основі врахування змісту і специфіки творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, а також особливостей організації позакласної роботи розроблено педагогічну модель розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, що складається з чотирьох блоків (цільового, змістово-діяльнісного, організаційно-технологічного, оцінно-результативного) і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми, методи, етапи та рівні розвитку творчого потенціалу учнів у процесі позакласної роботи.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження, а також врахування особливостей організації позакласної роботи в гуманітарній гімназії дали змогу визначити комплекс педагогічних умов розвитку творчого потенціалу школярів: включення школярів в організовану на основі гуманістичних цінностей життєдіяльність співтовариств дітей і дорослих; створення ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості; забезпечення можливості оволодіння школярами досвідом самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу.

Відповідно до визначених педагогічних умов розроблено методику формування творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, що передбачає послідовну реалізацію чотирьох етапів (мотиваційно-цільового, змістово-пізнавального, діяльнісного, оцінно-результативного) та відповідних форм і методів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова С.В. Сучасні наукові підходи до визначення поняття соціальної активності особистості. *Освіта на Луганщині: наук.-метод. журнал*. 2011. 128 с.
2. Акімова О. В. Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 47. С. 9-13.
3. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. Москва: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. 172 с.
4. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах. *Обдарована дитина*. 2000. № 5. С.8-13.
5. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. 318 с.
6. Андрейченко В.І. Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості. Київ: Основа. 2008. 234 с.
7. Анісікіна Н. Деякі аспекти вирішення проблем навчання обдарованих дітей. Педагогічна підтримка обдарованості. Київ: Вид. дім „Шкільний Світ”, 2005. 128с.
8. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. *Педагогика*. 2009. №4. С. 14-22.
9. Балл Г.О., Мединцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. №3. С. 7-14.
10. Беспалько О.В. Особливості соціалізації підлітків у сучасних соціокультурних умовах. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка і психологія: зб. наук. пр.* Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. №9. С. 106-108.
11. Беспалько О.В. Розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні. *Вісник психології і педагогіки: Зб. наук. праць*. 2012. Вип. 8. С. 8-14
12. Бех І. Своєрідність художньої творчості особистості: психологічні акценти. *Мистецтво та освіта*. 2012. № 1. С.20-21.
13. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: наук.- метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
14. Бібік Л.С. Ващенко О.І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
15. Богоявленская Д.Б. Психолого-философский анализ творчества. *Междисциплинарный подход к исследованию творчества: сб. научн.ст.* Москва: Знание, 2000. С. 71-83.
16. Божович Л.И., Славина Л.С.. Психологическое развитие школьника и его воспитание: монография. Москва: Знание, 1979. 96 с.
17. Бойченко М.А. Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих

- школярів у США, Канаді та Великій Британії : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Суми, 2019. 45 с.
18. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. №10. С. 8-14.
19. Боно Е. Рождение новой идеи: о нешаблонном мышлении: пер. с англ. / под ред. О.К. Тихомирова. Москва: Знание. 2006. 286 с.
20. Вайновська М. К. Формування творчої особистості підлітка в навчально-виховному процесі : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 . Запоріжжя, 2004. 214 с.
21. Варій М. Загальна психологія: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
22. Винославська О.В., Бреусенко-Кузнєцов О.А., Зливков В.Л. Психологія: навчальний посібник. Київ: ІНКОС, 2005. 352 с.
23. Вишнякова Н.В. Креативная психопедагогика: монография. Минск: Асвета, 2005. Ч.1. 240 с.
24. Віленський М.Я., Зайцева М.Я. Педагогічні основи формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів: навчальний посібник. Київ: ЛТД Прес, 2003. 117 с.
25. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 398 с .
26. Вітвицька С.С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матеріали «круглого столу» (23 січня 2012 р.). Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 114-119.
27. Волобуєва Т.Б. Развитие творческой компетентности школьников. *Управление школой*. Харків, 2005. 110 с.
28. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
29. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
30. Гаваші С.Й., Лалакулич М.М. Креативність як умова самореалізації фахівця. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип.21. С.57-68.
31. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики до педагогики свободы. Москва, 2002. 296 с.
32. Галузінська М. Г. Самостійна навчальна діяльність – перший крок до творчості. *Обдарована дитина*. 2005. №10. С. 2-14.
33. Галузьяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 32. Частина II. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. С.30-34. Галузьяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 37-46.
34. Галузьяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузьяк // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 7. – Вінниця,

2002. – С. 94 – 102.

35. Гарнаєва А.Ю. Вікові аспекти динаміки розвитку креативності. *Психологія і соціологія*. 2007. №8 С. 23-25.
36. Голік О.Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: Навч. посібник. Донецьк: Вид-во "Ноулідж" (донецьке відділення), 2010. 242с.
37. Головінський І. Педагогічна психологія. Київ: Вид-во «Аконіт», 2003.287 с.
38. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. і виправлене. Рівне: «Волинські береги», 2011. 552 с.
39. Горбунова К.М. Педагогічні умови вдосконалення керівництва творчою діяльністю молодших школярів у сфері дозвілля: дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 1997. 180 с.
40. Грачев В.В., Жукова О.А., Орлов А.А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 107-112.
41. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства: событийный подход. *Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания*: сб. науч. ст. Пермь, 2001. С. 77-88.
42. Груніна Г.М. Організація творчої та пошукової діяльності учнів. *Завучу. Все для роботи*. 2013. №13-14. С. 18-23.
43. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21-26.
44. Демченко І.І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.07.Київ, 2005. 20 с.
45. Дмитрієва О.А. Сучасні підходи до вивчення феномену обдарованості. *Шкільному психологу. Все для роботи*. 2010. №1. С. 7-10.
46. Доніна О. І., Кузнецова Н.І. Розвиток креативності в умовах сучасної особистісно-орієнтованої освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. №3: URL:[http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010/)
47. Дубовий С. Роль позакласної роботи у формуванні творчої особистості учня. *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 61-63.
48. Ельбрехт О.М. Гуманізація освіти: тенденції і проблеми: збірник наукових праць. 2012. №10. С. 33- 38.
49. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком, 2008. 1036 с.
50. Ефремов В.И. Творческое воспитание и образование детей на базе ТРИЗ. Пенза: Уникон-ТРИЗ, 1998. 188 с.
51. Ємчик О. Г. Розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки: автореф. дис... канд. пед.. наук:13.00.04. Луцьк, 2018. 20 с.
52. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: практи.-зорієнт. посіб. Київ: Освіта України. 2007. 640с.

53. Желюк О. Л. Діяльнісний підхід до розвитку творчих здібностей особистості. *Директор школи*. 2001. № 35. С. 9-14.
54. Жидкова Н. Розвиток творчого потенціалу учнів під час навчання правознавства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Чернігів, 2017, № 3 (67). С. 175-186.
55. Життетворчі пріоритети інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру: науково-методичне видання / редакційна колегія: Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков, В.В. Нечипоренко, О.Л. Позднякова, Н.М. Гордієнко. Запоріжжя: Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2011. 286 с.
56. Заброцький М.М., Савиченко О.М., Тичина І.М. Психологія особистості. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 206 с.
57. Загребельна О.О. Дослідження проявів інтелектуальної і творчої обдарованості: теоретичний аналіз. *Обдарована дитина*. 2008. №8. С.63-67.
58. Заика Е. В. Как воспитать талантливого ребенка. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. №7. С.29-44.
59. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. Санкт-Петербург: Наука, 1995. 410 с.
60. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: колективна монографія /за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музика. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
61. Зичков А. К. Формування творчої особистості майбутнього вчителя, здібного до реалізації інтелектуального і креативного потенціалу. *Сучасна освіта творчо обдарованої молоді : ідеї, технології, перспективи*: матеріали конференції. Кривий Ріг, 2008. С. 163–168.
62. Зязюн І. Філософія "Школи свободи": розвиток та саморозвиток творчих засад особистості. *Рідна школа*. 2007. №5. С. 25-29.
63. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. Москва: Педагогика, 1982. 80 с.
64. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 448 с.
65. Кавалеров А.А. Найвища цінність – людина. *Перспективи*. Одеса, 2001. №3 (15). С. 28-32.
66. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников: их формирование в коллективе. – Ленинград: Изд-во ЛГПИ, 1989. 83 с.
67. Кандиба М.О. Емоційна зрілість як умова розвитку професійної толерантності особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Луцьк, 2015. 20 с.
68. Караковский В.А. Воспитание для всех. Москва: НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
69. Кириленко Т. Психологія: емоційна сфера особистості: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2007. 256 с.
70. Киричук В., Прашко О. Вплив активності особистості на розвиток обдарованості. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2014. Вип.2. С. 31-38. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivo0\\_2014\\_2\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivo0_2014_2_6)

71. Киричук В. О. Проектування педагогічних умов для розвитку обдарованої дитини: теоретико-практичний аспект: навч.-метод. посіб. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2011. 127 с.
72. Кисільова В. П. Формування творчої особистості учня профільного ліцею у процесі навчання : автореф. дис...канд. пед. наук:13.00.04. Київ, 2001.19 с.
73. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных отношений. 2-е изд. доп. и перераб. Минск: Нар. асвета, 1984. 239 с.
74. Коломієць А.М., Коломієць Т.Д. Развитие інформаційної культури педагога в процесі професійної інноваційної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2009. №3.
75. Красовицький М.Ю. Методика виховної роботи. Київ, 1992. 215 с.
76. Кузьміна Н. В. Здібності, обдарованість, талант учителя. *Педагогічна творчість і майстерність*: хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. С. 35–40.
77. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. №1. 151 с.
78. Кульчицька О. І. Пізнаємо здібності. *Крок за кроком*: посібник / Л. В. Артемова, О. І. Кульчицька, Н. М. Голота, І. В. Сухорукова. Київ: Кобза, 2003. С. 48-50.
79. Кульчицька О. І. Соціально-психологічні фактори формування таланта. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*: наук.-метод. журнал. 2004. Випуск 3. С. 112–118.
80. Кучай Т.П., Кучай О.В. Теоретичні засади професійної культури майбутніх фахівців. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2018. №4. С. 61-63.
81. Кучерявий А. Г. Організація дитячої творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 2. С. 41-59.
82. Лабунська В. Наш пріоритет – творча обдарованість. *Рідна школа*. 2008. № 7/8. С. 47-48.
83. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Москва, Воронеж: Мир, 2007. 234 с.
84. Леонова Н.С. Здібності та задатки як базові чинники обдарованості. *Основи здоров'я*. 2013. №2. С. 9-11.
85. Лихвар В.Д. Развитие художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: автореф. дис... канд. педагогічних наук: 13.00.02. Херсон, 2003. 23с.
86. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. Москва: Академия. 2003. 80 с.
87. Лобова О.В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания: дис... канд. пед. наук:13.00.01. Сумы, 1998. 220 с.
88. Лук А.Н. Психология творчества. Москва: Наука, 1998. 290 с.
89. Луніна В. Ю. Складова творчого потенціалу як фактор успішності становлення особистості вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип.42. С.73-

84. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_zntndr\\_2014\\_42\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2014_42_10)
90. Луніна В. Ю. Творчий потенціал учителя: компонентно-критеріальна характеристика. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 28. С.30-35. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_016\\_2016\\_28\\_9.\(69,91\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_28_9.(69,91))
91. Луценко В.В. Критерії та рівні сформованості творчої активності майбутніх учителів музики. Житомир: *Житомирський державний університет імені Івана Франка*, 2006. С. 3 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1334/1/98.pdf>
92. Лякішева А. В. Соціально-педагогічні умови розвитку обдарованих дітей у центрах науково-технічної творчості: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.05 Київ, 2007. 18 с.
93. Макаренко А.С. Педагогіка індивідуальної дії. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду в 7 т. Київ, Твори,1954. Т.5.127с.
94. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
95. Максимович О. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей. *Почат. освіта*. 2011. № 28. Метод. порадник. 2011. Вип. 7. С. 14-16.
96. Марінушкіна О.Є. Організація роботи з обдарованими дітьми в закладах освіти: навч.-метод. посіб. Харків: Вид. група «Основа», 2008.144 с.
97. Маслоу А. Самоактуалізація. *Психологія личности*. Тексти / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. Москва: Наука, 1992. С. 108-117.
98. Матюшкин А. М. Концепція творческої одаренності. *Вопросы философии*.1989. №6. С. 29-33.
99. Машенко С.Є. Педагогіка співтворчості і співробітництва: методичний бюлетень. Київ: ММК, 2016. 56 с.
100. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству. *Вопросы психологии*. 1998. №1. С.76-83.
101. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогіка підтримки: учеб.-метод. пособие. Москва: МИРОС, 2001.208 с.
102. Міщиха Л. П. Творчий потенціал у період пізньої дорослості: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2014. 400 с.
103. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности. Київ: Знання, 1995. 52 с.
104. Моляко В. О. Обдарована особистість : пошук, розвиток, допомога: зб. наук. праць / За заг. ред. С. Д. Максименка. Київ: BONA MENTE, 2002. Вип. 3 (1 частина). С. 11–15.
105. Моляко В.О. Психологічні проблеми обдарованості та її виявлення. Мудрість учіння. Кроки до успіху: навч.-метод. посібник. Київ: Магістр-S, 1999. 142 с.
106. Момот Л. Л. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 53-59.
107. Морозов В. Сочетание коллективного и индивидуального в воспитательной методике А.С. Макаренко. *Воспитание школьников*. 2005. №7. С. 52-59.
108. Морозова Л. Обдаровані діти: психолого-педагогічний супровід.

*Психолог.* 2012. №18. С.25-31.

109. Мрака Н.М. Психологічні особливості формування літературної творчої уяви студентської молоді: автореф. дис...канд. психол. наук:19.00.05. Київ: Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2011. 24 с.

110. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А. Слостенина. Москва: Академия, 1999. 184 с.

111. Музика О.Л. Ціннісна підтримка особистісного росту. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12 Психологічні науки*: зб. наукових праць. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2005. №36 (30) Ч.ІІ. С.232-240.

112. Нікуліна Т. Взаєморозуміння: проект з організації та реалізації питань розвитку творч. здібностей дітей. *Шкільний світ.* 2012. № 19. С. 9-12.

113. Новгородська Ю. Г. Розвиток ідей В. Сухомлинського з формування творчої особистості школяра в педагогічній теорії та практиці сучасної школи: автореф. дис. канд. пед. наук:13.00.01. Київ, 2004. 21 с.

114. Осадченко І. І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, 2005. 19 с.

115. Осаульчик О.Б. Критерії, показники та рівні сформованості творчого потенціалу студентів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2012. Вип.61. С.159-163. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU\\_2012\\_61\\_33\(71\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2012_61_33(71))

116. Педагогическая теория коллектива / под ред. А.В. Петровского. Москва: Педагогика, 1979. 240 с.

117. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская Энциклопедия, 2002. 528 с.

118. Періг І.М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищого технічного навчального закладу: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2006. 25 с.

119. Перкинс Д.Н. Творческая одаренность как психологическое понятие. *Общественные науки за рубежом.* Сер. Науковедение. 1988. № 4. С.88-92.

120. Пильнік Р. О. Формування розумової культури старшокласників у процесі навчально-творчої діяльності: автореф. дис...канд. пед. наук:13.00.09 . Луцьк, 2005. 21 с.

121. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 15–24.

122. Пономарев Я.А. Исследования творческого потенциала человека. *Психологический журнал.* 2001. №1. С. 3-12.

123. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.

124. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / наук. кер. В.О. Моляко. Київ: Педагогічна думка, 2008. 208 с.

125. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. Москва, 1991. 160 с.

126. Рензулли Дж., Рис. С. Модель обогащающего школьного обучения. *Основные концепции одаренности и творчества* / под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва: Мир, 1997. 300 с.
127. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.
128. Рибалка В. Теорія розвитку особистості у колективі: за спадщиною А.С. Макаренка. *Психолог*. 2005. №28. С. 31-35.
129. Роджерс К. Р. Несколько важных открытий. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1990. № 2. С. 59–64.
130. Рождественская Н. В., Толшин А.В. Креативность: пути развития и тренинги. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 320 с.
131. Романовський О.Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти. *Педагогіка і психологія*. 2002. №3. С.93-97.
132. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 508 с.
133. Сараева О. Погляди А.С. Макаренка на формування дитячого колективу в світлі сучасних підходів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2011. Вип. 11. С. 295-299.
134. Сборник психологических тестов: пособие. Часть II / сост. Е. Е. Миронова. Минск: ЭНВИЛА, 2006. 146с.
135. Сезько Т. А. Поступ до креативності. *Обдарована дитина*. 2012. № 5. С. 36-38.
136. Сердюк Л. З., Шамич О. М. Психологічні основи самореалізації особистості. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Том. V. Вип. 16. С. 150–157.
137. Синявський В.В., Сергєєнкова О.П. Психологічний словник / за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.
138. Сисоева С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання. *Гуманітарні науки*. 2001. № 1. С. 110-118.
139. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.
140. Сисоева С.О., Поясок Т.Б. Психологія і педагогіка: підручник для студ. вищ. навч. закл. пед. профілю. Київ: Міленіум, 2005. 520 с.
141. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 308 с.
142. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис... д-ра психол. наук:19.00.01. Москва. 1994. 43 с.
143. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970-1980. Т.7. 799 с.(20)
144. Сметанський М., Галузяк В. Проблема виховання особистості в колективі в теоретичній спадщині А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського. *Рідна школа*. 2002. №4. С. 16-18.
145. Сметанський М.І., Галузяк В. М., Слободянюк М.І., Шахов В.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія. Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001.

310 с.

146. Сохань Л.В., Єрмаков І.Г. Мистецтво життя особистості: наук.-метод. посіб.: у 2-х ч. *Ч.1. Теорія і технологія життєтворчості*. Київ: Наукова думка, 1997. 391с.

147. Стернберг Р., Григоренко Е. Учитесь думать творчески. *Основные современные концепции творчества и одаренности*: сб. ст. / под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва: Молодая гвардия, 1997. С. 186-213.

148. Суть Б.А., Шут М.І. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань. *Педагогічні науки*: збірник наук. праць. Бердянськ, 2007. №4. С.5-8.

149. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. Москва: Просвещение. 1981. 192 с.

150. Теорія і практика формування дитячого колективу / авт.-укладачі О.В. Кулаченко, І.В. Молодушкіна. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 125 с.

151. Теплов Б.М. Способности и одаренность: избранные труды в 2-х томах. Т.1. Москва: Наука, 1995. 308 с.

152. Ткачова Н.О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. д-ра пед наук. Луганськ: Луганський нац. пед. ун-тет ім. Т. Шевченка, 2007. 44 с.

153. Туриніна О.Л. Психологія творчості. Київ: МАУП, 2007. 160 с.

154. Український радянський енциклопедичний словник / за ред. А. В. Кудрицького. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1987. 786 с.

155. Фелющенко І. В. Формування творчої особистості старшокласників засобами світової художньої культури: дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Херсон, 2004. 176 с.

156. Філософський енциклопедичний словник / заг. ред. В.І. Шинкарук. Київ: «Абрис», 2002. 751с.

157. Форостюк І.В. Розвиток творчого потенціалу студентської молоді засобами українського народного мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2010. 24 с.

158. Фридман Л. М., Кулагина І.Ю. Психологический справочник учителя. Москва: Просвещение, 1991. 288 с.

159. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2004. 224 с.

160. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт- Петербург: Питер, 2000. 512 с.

161. Хмельковська С.В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.04. Одеса: Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського, 2005. 20 с.

162. Ходос Е. А., Бутенко А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.- метод. пособ. Красноярск, 2002. 139 с.

163. Холковська І. Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018.172 с.

164. Холковська І.Л., Віняр Н.О. Креативність як предмет психолого-

- педагогічних досліджень. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Вип. 48. Вінниця: Нілан ЛТД, 2016. С. 167-174.
165. Хорошун А.А. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу старшокласників спеціалізованих шкіл: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2009. 24 с.
166. Шахов В.І. Роль психологічних механізмів у вихованні та самовихованні особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2015. Випуск 43. С. 402-406.
167. Швай Р. Гуманістичні теорії творчості. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 4. С.47–50.
168. Школа життєтворчості особистості: наук.-метод. зб. / за наук. ред. Л.В. Сохань, І.Г. Ермакова. Київ: ІСДО, 1995. 480 с.
169. Шопіна М.О. Образна символіка як чинник розвитку творчого потенціалу молодшого школяра: автореф. дис... канд. психол. наук:19.00.05. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2009. 20 с.
170. Штофф В.А. Моделирование и философия. Москва: Знание, 1986. 264 с.
171. Шубинский В. Педагогика творчества учащихся. Москва: Просвещение. 1999. 80 с.
172. Шустова И.Ю. Педагогическое содействие субъектности школьника. *Педагогическая акмеология. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. Саратов: Изд-во. Сарат. ун-та., 2012. С.74-78.
173. Юрченко З.В. Самостійна художньо-словесна творчість учнів як засіб розвитку літературних здібностей: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ: Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, 2001. 19 с.
174. Якименко С. А.С. Макаренко про колектив та його вплив на виховання особистості. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 11. С. 352- 355.
175. Яковенко О.Л. Психологія розвитку творчого потенціалу особистості. Київ: «Альфа», 2007. 224 с.
176. Якубова Л.А. Аналіз проблем розвитку творчих здібностей у позакласній роботі школи. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: психологія і педагогіка*. 2008 . №10. С. 284–289.
177. Якубова Л.А. Розвиток творчих здібностей підлітків у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Миколаїв: Миколаївський державний університету імені В.О. Сухомлинського, 2010. 23 с.
178. Paul R. *Critical thinking Handbook* . Sonoma State Uni., 1987. 575 pages.
179. Torrance E. P. *Education and Creative Potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963. 167 p.