

Міністерство освіти і науки України
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

С.П. Яланська

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Полтава – 2018

УДК 159.923(072)

Я 51

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист № 1/11-7542 від 20.05.2014)*

Рецензенти:

Максименко Сергій Дмитрович – дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор.

Моляко Валентин Олексійович – дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор.

Яланська С. П.

Я 51 Психологія творчості : навч. посіб. / **С. П. Яланська**. – 2-е вид.
випр., допов. – Полтава : Видавництво «Сімон», 2018. – 182 с.

УДК 159.923(072)

ISBN 978-966-2538-33-5

У сучасних умовах розвитку української освіти головною її метою є формування особистості, здатної до активної творчої діяльності. У посібнику з психології творчості представлено можливі шляхи вирішення цієї проблеми. Розкрито основні механізми творчості, підходи зарубіжних та вітчизняних учених до розвитку творчої особистості. Посібник розраховано для студентів різних напрямів підготовки, що вивчають курс психології. Він може бути використаний ученими, практичними психологами, викладачами закладів вищої освіти, учителями, аспірантами, магістрантами, читачами, які цікавляться проблемою психології творчості.

ISBN 978-966-2538-33-5

© Яланська С.П., 2018

© Видавництво «Сімон», 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
ЧАСТИНА I. ПОНЯТТЯ ПРО ТВОРЧУ ДІЯЛЬНІСТЬ	7
Розділ 1. Підходи до вивчення творчості	7
1.1. Історія розвитку психологічних уявлень про природу творчості.....	7
1.2. Концепція креативності Дж. Гілфорда.....	13
1.3. Концепція креативності Р. Стернберга і Д. Лаверта.....	14
1.4. Розвиток творчості особистості за генетико-психологічною теорією С.Д. Максименка	15
1.5. Концепція творчості В.О. Моляко	18
1.6. Концепція механізму творчості В.В. Клименка.....	20
1.7. Концепція творчості С. Медника	22
1.8. Розвиток творчої особистості за Е. де Боно	23
Розділ 2. Сутність поняття творчості. Творчі здібності	25
2.1. Творчість як діяльність	25
2.2. Творчі здібності. Обдарованість.....	38
2.3. Творча особистість та її розвиток	47
ЧАСТИНА II. СТРАТЕГІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	50
Розділ 3. Стратегії розвитку творчої особистості	50
3.1. Стратегія творчої діяльності за В.О. Моляко	50
3.2. Розкриття особливостей розвитку творчо обдарованої особистості за В.В. Рибалкою	51
3.3. Система ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості О.Л. Музики.....	55
3.4. Стратегія розвитку творчої особистості за Л.П. Міщихою.....	57
Розділ 4. Компетентнісний підхід до творчої діяльності	60
4.1. Авторська концепція розвитку творчої компетентності особистості.....	60
4.2. Компетентнісний підхід до розвитку особистості за О.В. Тутолміним.....	64

ЧАСТИНА ІІІ. МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	66
Розділ 5. Методики дослідження творчості	66
5.1. Експериментальне вивчення продуктивного мислення гештальтпсихологами	66
5.2. Тести діагностування дивергентного мислення за Дж. Гілфордом	71
5.3. Теорія дозрівання А. Гезелла.....	74
5.4. Лонгітюд Л. Термена	75
5.5. Методика на визначення творчого мислення «Значення слів» О.І. Беседіна, І.І. Ліпатова, О.В. Тимченка, В.Б. Шапаря	76
Розділ 6. Методики вимірювання креативності	77
6.1. Методика «Креативне поле» Д.Б. Богоявленської.....	77
6.2. Тести вимірювання креативності Б. Торренса	78
6.3. Методика діагностування креативності М. Воллаха і К. Когана.....	80
ЧАСТИНА ІV. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПЕРЕБІГУ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ	82
Розділ 7. Психолого-педагогічні програми розвитку творчих особистостей: мета, методи, результати	82
7.1. Система творчого тренінгу КАРУС В.О. Моляко	82
7.2. Програма розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» О.Л. Музики.....	83
7.3. Авторська програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів	85
Розділ 8. Методи стимулювання творчої активності: індивідуальні та групові	88
8.1. Індивідуальні методи.....	88
8.2. Групові методи	103
АФОРИЗМИ ПРО ТВОРЧІСТЬ	120
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ТА РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ	125
ГЛОСАРІЙ	164
ДОДАТКИ	168

ПЕРЕДМОВА

*Творчість – це зміст життя...
питна вода...
їжа і ліки ...*

Сучасна вітчизняна освіта обумовлює потребу в творчих особистостях, що здатні створювати креативне середовище. Суспільство розвивається лише в творчості. Саме тому розкриття психологічного змісту, умов, засобів розвитку творчої особистості є вкрай актуальною проблемою психології творчості.

Проблема розвитку творчої особистості є ключовою в нормативних документах у галузі розвитку національної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, Концепції національно-патріотичного виховання молоді та ін.

Для студентів різних напрямів підготовки, що вивчають курс психології, магістрантів, учених, практичних психологів, викладачів закладів вищої освіти, учителів, аспірантів, читачів, що цікавляться проблемою психології творчості, у посібнику розкрито загальні уявлення щодо методологічних, науково-методичних та прикладних проблем психології творчості, підходи до вивчення психологічних аспектів творчої діяльності та засоби психологічного дослідження творчої діяльності, оцінки креативності.

Посібник складається із чотирьох частин: частина I. Поняття про творчу діяльність; частина II. Стратегіальний підхід до розкриття творчої діяльності; частина III. Методики дослідження творчої діяльності; частина IV. Психологічні умови формування творчого процесу. Теоретичні частини посібника супроводжуються питаннями для самоконтролю. У додатках подано різноманітні тестові завдання з психології творчості, зміст тренінгових вправ авторської програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів.

Окремою частиною посібника є добірка афоризмів про творчість, які спонукають кожного з нас замислитися над власними можливостями, досягненнями, особливостями виконання діяльності, спрямованої на пошуки нового розв'язання завдань у певній галузі, в навчальній чи науковій практиці, над умовами творчості, стимулами та бар'єрами в творчій роботі тощо.

Щира подяка за допомогу рецензентам: дійсному члену НАПН України, доктору психологічних наук, професору Сергію Дмитровичу Максименку; дійсному члену НАПН України, доктору психологічних наук, професору Валентину Олексійовичу Моляку.

Дякую своїм батькам, педагогам-ветеранам Павлу Матвійовичу і Таїсії Олегівні та чоловікові Ігорю Юрійовичу за спонукання до творчості.

З побажаннями творчої наснаги – автор.

ЧАСТИНА І.

ПОНЯТТЯ ПРО ТВОРЧУ ДІЯЛЬНІСТЬ

РОЗДІЛ 1. Підходи до вивчення творчості

1.1. Історія розвитку психологічних уявлень про природу творчості

Проблема розкриття механізмів творчості, психології розвитку творчості вченими розглядається по-різному. У різні історичні часи визнавалися: мімезис (Платон), інтуїція (А. Бергсон, Б. Спіноза та інші), інсайт (М. Вертгеймер та інші), потреба творчої самореалізації (А. Маслоу).

Платон, наприклад, відносив до творчості все, створене людиною: «...Усе, що викликає перехід з небуття у буття – творчість...».

В інтерпретації І. Канта творчість є чимось рідкісним і вражаючим – це таємниця: «Новизна стає тут джерелом і засобом пожвавлення уваги. Творчість усе більше суб'єктивується і з універсальної перетворюється на окрему здібність людини» [148, с. 29].

Б. Спіноза пов'язує творчість безпосередньо з діяльністю людини і переконаний, що вона є сутнісною характеристикою буття. Як перехід від старої дійсності до нової під дією продуктивної активності творчого «Я» творчість визначає І.Г. Фіхте. Визначенням і осмисленням сутності творчості займалися також філософи Ф.Г. Шеллінг, Г.Ф. Гегель, Л. Фейєрбах та інші. З. Фрейд вважає творчу активність результатом сублимації статевого потягу на іншу сферу діяльності А. Адлер уявляє творчість результатом компенсації комплексу недостатності. К. Юнг представляє творчість як прояв архетипів колективного без свідомого [329].

За Е. Фромом, творчість – здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [352].

Заперечуючи матеріалістичне визначення творчості як процесу (часто колективного), християнська філософія стверджує, що творчість має не колективний (загальний), а індивідуально-особистісний характер. Так, М. Бердяєв наголошував, що творчість людини є не її вимогою, а дарунком Бога, її (людини) правом і обов'язком. Із цього випливає, що до творчості здатна кожна людина, життя якої наповнене елементарними формами праці [31].

Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л.С. Виготський писав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [76; 77].

«Творчість, – писав Б.Г. Ананьєв, – це специфічно людська діяльність, принципово нова, що перетворює дійсність». Сьогодення вимагає, щоб кожен вчитель став активним перетворювачем дійсності [10, с. 18].

Дослідники М.В. Гамезо, І.А. Домашенко творчість розглядають як певну діяльність людини або колективу людей, що спрямована на створення нових, оригінальних суспільнозначущих цінностей. Така творча діяльність відбиває найвищий ступінь людської активності щодо створення продукту цієї діяльності. Л.І. Даниленко творчість розглядає як сукупність особистісних якостей, які визначають і зумовлюють ставлення людини до світу і самої себе. Саме ці якості дозволяють їй самоактуалізуватись, самореалізуватись і самоутверджуватись. Показником такого виду творчості є становлення і розвиток особистості. Тому ці дослідники вважають, що мотиваційна сфера є найсуттєвішим стимулом дій механізму творчості [84].

О.О. Бодальов, А. Маслоу творчість розуміють як необхідну для повноцінного життя людини форму її існування. Вони вважають, що пошук сенсу життя невід'ємно пов'язаний із творчим ставленням людини до дійсності, необхідністю повної реалізації її творчого потенціалу [43].

М.М. Поташник зазначає, що творчість не в усіх випадках обов'язково є створенням чогось нового, вона може мати форми рекомбінації певних існуючих і відомих елементів або бути руйнівною по відношенню до цих елементів [280].

С.О. Сисоєва вважає, що творчість окремої людини може бути розглянута у двох аспектах: як сутність якості особистості, в якій відбивається ставлення суб'єкта до самого себе і світу, а також спосіб її

самоствердження; як діяльність певного характеру, яка відбиває вищий ступінь активності людини, спрямованої на подолання певного протиріччя у відповідності з поставленою метою [320].

Великий інтерес викликає підхід до проблеми творчості Я.А Пономарьова. Визначаючи творчість як «механізм продуктивного розвитку», як одну «із конкретних форм вияву механізмів продуктивного розвитку», він не схильний вважати новизну – суспільну значущість продукту творчості – вирішальним критерієм, що визначає таку діяльність, посиляючись при цьому на творчість дітей. Дослідник зазначає, що у творчому процесі принцип діяльності поступово витісняється принципом взаємодії та системним підходом. Разом з тим, діяльнісний підхід застосовується в тих випадках, коли його розглядають як частковий випадок системного підходу, в основу якого покладена не дія (діяльність), а взаємодія. Вчений розглядає різні напрями теорії творчості: філософські, психологічні, інтуїтивні – і, аналізуючи різні її визначення, доходить висновку, що, незважаючи на різноманітність уявлень про творчість, багато дослідників (А. Батюшков, В. Бехтерев, П. Енгельмейер, А. Матейко, В. Савич та ін.) вважають цю проблему комплексною. Він установив зв'язки творчості з психічними якостями особистості, проаналізував структуру її психологічного механізму та визначив цей феномен як «механізм розвитку», «взаємодію, що веде до розвитку». Із цього випливає, що в процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості й здійснюється їх розвиток; що перебіг процесу творчості впливає на його результат, який виражається не тільки предметно, а й у зміні самого її об'єкта. Крім того, творчі можливості особистості реалізуються в процесі життя людини, у результаті її самоствердження – через самовираження й саморозвиток (Л.В. Сохань, В.І. Шинкарук). При цьому під творчим самовираженням розуміють здатність людини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, саму себе в цьому світі. Предметом життєтворчості виступає сам суб'єкт діяльності, який ставить перед собою мету й добивається її здійснення. С. Рубінштейн, підкреслюючи суспільну значущість процесу творчості, відзначав її як діяльність у створенні нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва тощо [277; 304].

В.І. Андреев розглядає творчість як розвивальну взаємодію її суб'єкта і об'єкта, спрямовану на розв'язання діалектичних протиріч [11].

Г.О. Балл притримується тенденції щодо об'єднання когнітивного й особистісного аспектів психології творчості (операційного, мотиваційного, інтелектуального, особистісного тощо) [23; 24].

Таким чином, розбіжність у визначенні предмета і об'єкта творчості спричинила різноманітність підходів до розуміння специфіки її розвитку. Проте узагальнення ідей щодо вивчення проблеми творчості дає підстави розглянути доцільність реалізації її основних положень у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу.

Учені по-різному аналізують творчий процес. Наприклад, Г.А. Давидова вважає генетичною «клітиною» розвитку творчих здібностей людей працю. Б.М. Кедров зазначає, що творчість – це «відкриття чогось нового в звичайному житті» [108].

Зарубіжними та вітчизняними науковцями сформульовані різні підходи до розуміння природи творчості:

1) *психогенетичний підхід* (В.М. Бехтерев, В.О. Енгельгард, В.М. Вільчек та ін.). Кожна людина має певний рівень природної обдарованості творчими здібностями. Творча здібність людини виступає як природжена потреба та реалізується за допомогою механізму наслідування;

2) *соціальний підхід* (В.Н. Дружинін, О.М. Лук, В.О. Моляко, Б.П. Нікітін, В.Є. Чудновський, та ін.). Оскільки людина народжується в світі соціальному, то процес її розвитку завжди супроводжується впливом соціокультурного середовища. Соціальне обумовлює творчі можливості людини, сприяє їх реалізації або гальмує їх прояв;

3) *чуттєво-емоційний підхід* (О.Л. Галін, В.Н. Дружинін, Г.В. Піхманець та ін.). Творчість передбачає внутрішню (ментальну) активність особистості, тому що супроводжується емоційно-чуттєвими реакціями особистості. Емоційні переживання можуть або спонукати особистість до творчості, або бути продуктом творчо-діяльної активності;

4) *аксіологічний (ціннісний) підхід* (С.О. Грузенберг, В.А. Роменець та ін.). Цінності визначають зміст творчості. Творчість є цінною лише тоді, коли виражається в позитивній продуктивності;

5) *діяльнісний підхід* (Л.С. Виготський, Н.С. Лейтес, О.О. Леонт'єв, О.Н. Лук, В.О. Моляко та ін.). Внутрішня активність особистості, як правило, має прояв у її зовнішній (діяльнісній) активності, мета якої – перетворення світу через власну діяльність;

6) *мотиваційний підхід* (А. Адлер, Г.В. Олпорт, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Юнг та ін.). До творчості особистість спонукає певний тип мотивації, тому творчість породжується специфічними внутрішніми прагненнями людини [121; 122; 205; 229; 230].

Переконані, що заслуговують на увагу дослідження радянського психолога Л.С. Виготського. Зовсім не ідеалізуючи роль інтелекту для творчості, в своїй монографії він пише: «...обидва фактори – інтелектуальний та емоційний – є в рівній мірі необхідними для акту творчості. Почуття, як і думки, спрямовують творчість людини». В своїх дослідженнях процесу творчості Л.С. Виготський використовував не інтелектуальний, а системний підхід, пов'язуючи творчість з інтелектуальними здібностями людини (здатність до уяви) та з афективним компонентом особистості (емоційний настрій, почуття) [77].

Погоджуємося з думкою іншого радянського психолога, дослідника проблем педагогічної психології В.В. Давидова, який пише, що «теоретичне мислення лежить в основі творчого ставлення людини до дійсності. Тобто, творче ставлення до дійсності передбачає задіяння мислення. Поняття творчості тут інтелектуалізовано, оскільки за основу береться мислення (інтелектуальний компонент), що надає можливість визначення особливого – творчого мислення [107].

Розв'язання проблеми розвитку творчості особистості є неможливим без урахування фундаментальної концепції – теорії планомірно-поетапного формування розумових дій та понять П.Я. Гальперіна. Автор притримується думки, що процес вирішення творчих задач виглядає наступним чином: поверхове ознайомлення з умовами; безпорадні спроби; багатократне повернення до відхиленіх способів; рішення як інсайт, проясління. Таким чином, вирішального значення набуває інтуїція, яка є «підсвідомим процесом та має почуттєву природу» [83].

О.О. Леонт'єв погоджується з трактуванням творчості як діяльності, але уявляє її не як процес створення нового, а як здатність людини «діяти в невизначених ситуаціях». Умовою такої здатності є самореалізація (самовизначення) особистості. Під цим розуміється

самостійне «будівництво» системи відносин між окремою особистістю та предметним і соціальним світом, що має на меті перетворення світу через власну діяльність [194].

Так, В.Цапок, досліджуючи філософські аспекти творчості, стверджує, що творчість сприяє розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей [362]. А. Спіркін зазначає, що цей феномен можна визначити як мислення й практичну діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження та перетворення матеріального світу або духовної культури [330]. Болгарський філософ Г. Гиргинов розглядає творчість двох рівнів: перший її рівень притаманний людському мисленню і людській практиці, а другий – пов'язаний із винахідництвом, науковою творчістю тощо [89].

На сьогодні відсутній єдиний підхід до розуміння творчої особистості, існують акцентування дослідників, які працюють у межах різних психологічних підходів, на різних її аспектах: 1) особистісність природи психіки людини пов'язана з такими ключовими ознаками, як цілісність, унікальність, активність, здатність до вираження, відкритість, саморегуляція. Необхідність розгляду у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності (С.Д. Максименко) [208; 209]; 2) діагностичність мислення, що являє собою педагогічну уважність, спостережливість, урахування психічного стану учня займає важливе місце в психолого-педагогічній творчій діяльності вчителя (А.Ф. Ануфрієв) [14]; педагогічна творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога, центральною ланкою якого є особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія в системі «вчитель-учень», спрямована на особистісний розвиток суб'єктів і сприяє їх внутрішньому руху та саморуху (С.О. Сисоева) [320]; здатність людини «діяти в невизначених ситуаціях» через самовизначення (самореалізацію) особистості пов'язана з її творчою діяльністю (О.О. Леонт'єв) [194]; творча особистість – це людина, яка володіє активністю, освоює і цілеспрямовано перетворює природу, суспільство і свою суть (В.Ф. Моргун) [236]. Н.М. Ільїна стверджує, що на сьогодні вихід країни з багатьох негараздів можливий завдяки креативним особистостям, здатних до нестандартних рішень [144].

1.2. Концепція креативності Дж. Гілфорда

Проблему розвитку творчості особистості розкриває концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності, автором якої є американський психолог Дж. Гілфорд.

Розробляючи зазначену проблему, вчений указав на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людині, яка розв'язує задачу, потрібно на основі множини умов знайти єдине правильне рішення. Конкретних рішень може бути і декілька, але ця множина завжди обмежена.

Дивергентне мислення визначається як «тип мислення, який рухається в різноманітних напрямках». Такий тип мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції основою креативності як загальної творчої здібності.

Чотири основних параметри креативності, за Дж. Гілфордом:

- 1) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;
- 2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- 3) образно-адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;
- 4) семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації.

Автор виділяє параметри креативності: 1) здатність до виявлення і постановки проблем; 2) спроможність до генерування великого числа ідей; 3) гнучкість – продукування різноманітних ідей; 4) оригінальність – спроможність відповідати на подразники нестандартно; 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; 6) вміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [88].



Джой Пол Гілфорд –
американський психолог,
професор

1.3. Концепція креативності Р. Стернберга і Д. Лаверта



Р. Стернберг - американський психолог, професор

Глибокий науковий інтерес у контексті проблеми розвитку творчості майбутнього вчителя становить запропонована американськими вченими Р. Стернбергом і Д. Лавертом концепція креативності – так звана «теорія інвестування». Ці автори вважають креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». «Купувати за низькою ціною» – означає займатися невідомими, невизнаними або малопопулярними ідеями. Завдання полягає

в тому, щоб правильно оцінити потенціал їхнього розвитку і можливий попит. Творча людина, всупереч опору середовища, нерозумінню і неприйняттю, наполягає на визначених ідеях і «продає їх за високою ціною». Після досягнення ринкового успіху вона переходить до іншої непопулярної або нової ідеї.

Р. Стернберг вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно, 2) якщо вона не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, «застарівають». Цілком зрозуміло, що психологічні аспекти творчості у Стернберга розглядаються через призму її соціального прийняття і оцінки.

За Р. Стернбергом, творчі прояви детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем.

Для творчості особливо важливі такі складові інтелекту: 1) синтетична здібність – нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості; 2) аналітична здібність – виявлення ідей, гідних подальшої розробки; 3) практичні здібності – уміння переконувати інших у цінності ідеї («продаж»). Якщо в індивіда занадто розвинута аналітична здібність на шкоду двом іншим, то він є блискучим критиком, але не творцем. Синтетична спроможність, не підкріплена аналітичною практикою, породжує масу нових ідей, але не обґрунтованих дослідженнями і марних. Практична здібність без двох інших може призвести до продажу «недоброякісних», але яскраво

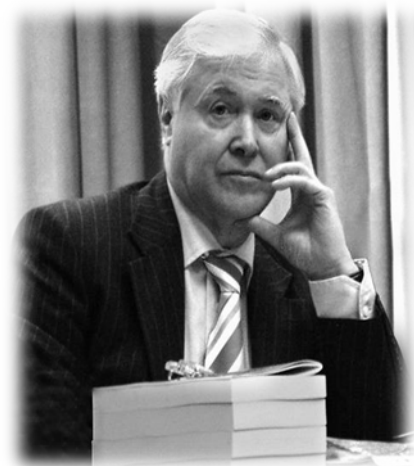
поданих публіці ідей. Вийти за межі поля можливостей і проявити креативність не можна, якщо не знаєш меж цього поля. Водночас, знання, що занадто вкорінилися, можуть обмежувати кругозір дослідника, позбавляти його можливості по-новому глянути на проблему.

На думку Р. Стернберга, розвиток творчості пов'язаний із спроможністю йти на розумний ризик, передбачає готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність щодо непевності, готовність протистояти думці навколишніх. Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють. І сукупний ефект від їхньої взаємодії не можна звести до впливу якогось одного з них. Мотивація децю може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності [187].

1.4. Розвиток творчості особистості за генетико-психологічною теорією С.Д. Максименка

Важливим для розуміння розвитку творчості є уявлення про структуру особистості за генетико-психологічною теорією С.Д. Максименка.

Структура особистості, як наслідок онтогенезу, визнається вченим «об'єктивною реальністю, що втілює внутрішні особистісні процеси. Крім того, вона відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм. Водночас, з погляду генетичної психології, вона є результатом діяльності цих процесів. Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Звісно, її виникнення, в свою чергу, призводить і до зміни самих функцій. Таким чином, структура особистості тісно пов'язана з процесом її становлення і вона є одночасно результатом становлення, його умовою і фактором подальшого розвитку особистості» [211].



**Сергій Дмитрович Максименко –
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук,
професор**

Підкреслюючи роль онтогенезу в психічному розвитку особистості, дослідник стверджує, що «у людини ускладнення досягає такого рівня, що в її психіці може концентруватися (миттєво і «нематеріально») весь світ, або ж, іншими словами, людина здатна, завдяки цьому, охопити весь світ. Це й є особистість, адже вона уособлює в собі все буття» [212].

С.Д. Максименко розкриває структуру особистості як «цілісність, що включає в себе всі психічні і непсихічні складові особистості. Але вона – не є їх проста сума, а становить нову особливу якість, форму існування психіки людини. Це – особлива упорядкованість, новий синтез». Поняття структури особистості логічно впливає з поняття цілісності, адже остання «являє собою, перш за все, узгоджену й гармонізовану систему окремих частин, які, власне, і утворюють її. Тобто, цілісність передбачає структуру».

Отже, за С.Д. Максименком, особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

У цьому визначенні автор звертає увагу на особистісну природу людської психіки як вищого рівня розвитку буття, наділеного рефлексією і тому здатного відображати все інше буття і самого себе, що втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини в світі. «Особистісність природи психіки людини означає, що будь-який окремий психічний процес набуває дуже складного устрою. Він має власні закономірності і якості, але поряд з цим у ньому відображається вся цілісність особистості. Тому, коли вивчають окремо психічне явище (мислення, емоції, пам'ять тощо), лише спеціальне й штучне абстрагування дозволяє досліднику робити висновки щодо нього в «чистому», так би мовити, вигляді. Насправді ж це завжди – мислення даної конкретної людини, її емоції або будь-які інші явища. Цей вплив цілісності (її проектування) на конкретне явище не є чимось «дріб'язковим», «стороннім»... Воно «визначає функціонування будь-якої психічної функції. Особливо важливим виявляється врахування даного положення в галузі практичної психології». Виходячи з означеного розуміння природи особистості, вчений виділяє в ній такі змістовні, ключові ознаки, як цілісність, унікальність, активність, здатність до вираження, відкритість, саморегуляція [211; 212].

Одним із принципів побудови генетико-моделюючого методу С.Д. Максименка є принцип креативності. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Саме в цьому сенсі автор застосовує термін «креативність». Отже, йдеться про творчу унікальність особистості, яка переймає весь її життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредмечення своєї нужди двома люблячими істотами. Отже, й сама по собі особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому.

Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини.

Креативність, за С.Д. Максименком, є глибинною, відпочатковою й абсолютно «природною» ознакою особистості – це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. Коли О. Лосєв називає вираження однією з атрибутивних ознак особистості, він чітко визначає, що це вираження насправді є в той же час і актом створення цього світу.

«Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в якій вона лише й існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що все однозначне і прогнозоване, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є насправді навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень у галузі психології особистості», – стверджує дослідник [210; 213].

1.5. Концепція творчості В.О. Моляко

Науковою цінністю для розв'язання проблеми розвитку творчості особистості є концепція В.О. Моляко, за якою творчість розглядається як діяльність, котра сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого певній особистості (суб'єктові).

За В.О. Моляко, головним у творчості є, перш за все, оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого. Важливою рисою творчої особистості є високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх. Недостатньо самого лише сприйняття, яким би тривалим воно не було, як і самого бажання нового, оригінального, якщо немає відповідного підґрунтя, загальної і професійної підготовки, а також великої наполегливості в роботі.

Автор визначає п'ять стратегій творчої діяльності, екстраполяція змісту яких на життєвий шлях особистості дозволяє охарактеризувати їх таким чином:

1) стратегія аналогізації пов'язана з використанням уже відомої моделі життєвого шляху чи його частини, що не зводиться до копіювання раніше створеного, припускає внесення нового до аналогу або використання відомої моделі життєвого шляху в інших умовах і по-новому;

2) стратегія комбінування полягає в різних перестановках, зміні життєвих ситуацій, власне комбінуванні окремих компонентів відомих життєвих шляхів;

3) стратегія реконструювання проявляється в побудові життєвого шляху, протилежного раніше відомому; вона пов'язана з пошуком справді іншого, нового – стосується це окремої життєвої ситуації чи життя в цілому. Вона припускає побудову життєвого шляху за «протестним» чи «діалектичним» типом, причому в першому випадку життєвий шлях будується, виходячи із заперечення минулого, відомого, а в другому – реалізується діалектичний принцип подвійного заперечення;

4) універсальна стратегія припускає відносно рівномірне застосування аналогізації, комбінування і реконструювання, причому кожна стратегія стосовно побудови життєвого шляху є паритетною щодо інших;

5) стратегія спонтанних дій, випадкових підстановок здійснюється тоді, коли немає домінуючої стратегії, а пошук здійснюється ніби без

плану, без певної логіки, за випадковим орієнтиром чи методом спроб і помилок. Уявляється, що стосовно життя ця стратегія найбільш схожа з підлітковим «експериментуванням», коли чіткі життєві орієнтири ще не вироблені [231].

Дослідник зазначає, що основними методами вивчення творчості є: спостереження; анкетування; бесіда; вивчення продуктів діяльності; біографічний метод; експеримент.

Наприклад, автор переконаний, що побудову біографічного аналізу процесу становлення та розвитку творчої особистості слід орієнтувати в першу чергу на такі положення:

1) вихідною підставою для вивчення видатної особистості (генія, таланту, як синонімів цього поняття) має бути наявність констатації явної обдарованості і значних досягнень у тій чи іншій галузі діяльності, що закріплено достовірним способом;

2) необхідно виявлення принципово важливих і значимих періодів у житті такої особистості і встановлення конкретних зв'язків між цими періодами і творчими досягненнями;

3) необхідно вивчення макро- і мікросередовища буття творчої особистості та їхнього впливу на творчу діяльність;

4) слід вивчити творче «кредо» (творчі плани, стратегії) конкретного працівника як суму його розумових пошуків, етичної та естетичної оцінки світу, моральних ідеалів і т.д. – того, що ми називаємо стратегією творчості в цілому, незалежно від того, наскільки усвідомлював її сам творець і наскільки вона була очевидною для інших;

5) особливої уваги потребує вивчення індивідуального стилю творчої діяльності – його витоків, розвитку, форм і особливостей прояву, реагування на різні складні умови, бар'єри, перешкоди по ходу реалізації творчих задумів;

6) по можливості встановлювати вплив творчості досліджуваної особистості на оточення (на дану область творчості, на культуру, на сучасників і нащадків і т.д.) [230].

В.О. Моляко до внутрішніх бар'єрів розвитку творчості відносить:

- незібраність, лінощі;
- незацікавленість у роботі;
- хвороби;
- незадовільний психічний стан;
- погані звички;

- робота без режиму;
- невміння організувати свій час;
- негативні якості характеру та мислення [229].

Валентин Олексійович сам є надзвичайною творчою особистістю, доказом цього є його поезія.

Домінанта

Над травою домінують квіти.
 Над кущами домінують дерева.
 Над горбами домінують гори.
 Над річками домінують моря.
 Над словами домінують мрії.
 Над почуттями домінує кохання.
 Над думками домінують надії.
 Над брехнею домінує правда.
 У людини домінує серце.
 У небі домінує сонце.
 У природі домінує життя.

1.6. Концепція механізму творчості В.В. Клименка



**Віктор Васильович Клименко –
 доктор психологічних наук,
 професор**

Науковий інтерес для розуміння розвитку творчості особистості становить концепція механізму творчості, яку розробив В.В. Клименко.

Основна проблема, що її досліджує автор концепції механізму творчості людини (креативної психічної системи), формулюється так: «Здібності людини виявляються не в тому, що вона має знання у формі знакових систем, відчуває у формі почувань, а в тому, що вона доцільно діє, спираючись на логіку предмета» [161, с. 27].

Механізм творчості людини створюється синтезом психе (душі) – мислення, почуттів, уяви та соми (тіла) – психомоторики та енергопотенціалу. Він призначений здійснювати обмін інформації та енергії під час розв'язання задач і проблем, в результаті яких людина виробляє творчі продукти. «Механізм творчості людини не має віку.

Він на 6-му році життя переходить із потенційного стану в активний та поступово, за сприятливих умов, набирає потужності протягом усього життя. Механізм творчості існує у кожній практично здоровій людині. Він перебуває у потенційному стані. Стани механізму творчості спонтанно змінюють один одного: «сплячий» стан змінюється на дійовий, працюючий. Механізм творчості «вимикають» із розвитку непомірні навантаження, втома, перевтома та хвороби. Коли вони долаються, тоді механізм творчості знову відновлює свої функції. Механізм творчості – це механізм перетворення дискомфорту (задач і проблем) і створення (відкриттів, винаходів і художніх образів) гармоній. Він є в кожному з нас, але для того, щоб він почав працювати, ми повинні свій механізм творчості привести до стану гармонії. Причому, повинні бути пропорційно розвинені мислення, почуття, уява та психомоторика (здатність до діяльності) і енергопотенціал (забезпеченість належною енергією). Механізм творчості описується формулою: Я (психе, свідомість) і не-Я (таємниця, невідоме). Механізм творчості – це не орган тіла, а орган людини. Залежно від стану механізму творчості умовно можна виділити три типи людей: творці, споживачі і виконавці. Творці (мудреці, генії і таланти) здатні вирішувати найскладніші задачі і проблеми в найпростіший спосіб. Вони створюють нове – те, чого ще в природі й соціумі не існувало. Споживачі (ерудити і дилетанти) збирають і оцінюють інформацію та звертають увагу інших на її дисгармонію у довкіллі. Вони мають установку на накопичення знань, умінь та навичок в ущерб розвитку творчих здібностей. Виконавці (посередності) виконують, поставлені кимось, репродуктивні завдання за готовим зразком та задовольняються самозахистом і самозбереженням. Вищу насолоду натхнення людина переживає не від результатів роботи, а від процесів відкриттів, винаходів та створення образів, якими створюються знакові системи (наукові думки), матеріальні предмети та художні образи тощо. Щоб механізм творчості людини почав працювати, ми маємо гармонійно розвивати всі його складові. В оптимальному стані мають перебувати і душа (мислення, почуття і уява), і тіло (енергопотенціал і психомоторика) людини. Причому ніяких компенсацій у цій неповторній цілісності не буває. Мислення, почуття і уява знаходять у дискомфорті нові задачі, психомоторика їх розв'язує, а енергопотенціал живить пізнавальні, моральні та естетичні дії і творчість людини [163, с. 54].

Автор концепції креативної психічної системи людини стверджує: «Механізм творчості проявляється тільки в дії. Його не варто відшукувати ані в особливостях будови мозку, ані в конституції тіла, ані в точності й гостроті ока, ані в тонкощах слуху, ані в здібностях, ані в можливостях пам'яті. Тому ми відкидаємо думку про елітарність механізму творчості. Цим обґрунтовується проста для кожної людини думка: кожний носить у собі креативну психічну систему (механізм творчості)» [162, с. 53].

В.В. Клименко визначає вершини творчості людини в онтогенезі. У віці 6-ти років (вік початківця) в дітей пробуджується механізм творчості для виконання творчих завдань. У віці 13-ти років (вік революціонера) в підлітків працює механізм творчості. Але це не означає, що він працює на повну потужність. Тут працює який-небудь один з елементів механізму, а всі інші сприяють його роботі. Якщо і на цій сходинці вікового розвитку зберігається гармонія, що майже весь час змінює свою структуру, то підліток безболісно здолає наступну вікову трансформацію механізму творчості і досягне віку майстерності. У віці 21-го року (вік майстерності) механізм творчості людини здатний виконувати творчу роботу. У цьому віці спостерігається перша вершина творчості. Почуття переважають над мисленням і уявою. Здатність до творчості поступово набирає потужності. У віці 34-х років (вік творця) спостерігається друга вершина творчості людини, проявляється продуктивна дієвість механізму творчості. В цьому віці настає гармонія мислення, почуттів та уяви. Психомоторика живиться оптимальним енергопотенціалом і виникає здатність до геніальної роботи. У віці 55-ти років (вік мудреця) настає третя гармонійна вершина творчості. В цьому віці мислення підпорядковує собі почуття, що є необхідною умовою створення нового світу, відкриття того, що люди почували, але не були спроможні означити. В цьому віці людина стає мудрим творцем [162; 164].

1.7. Концепція творчості С. Медника

Заслуговує на увагу концепція С. Медника, який вважає, що у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові. На його думку, чим із більш віддалених областей узяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її вирішення. Тим самим дивергенція замінюється актуалізацією віддалених зон значенневого

простору. Але водночас синтез елементів може бути нетворчим і стереотипним, наприклад: з'єднання рис коня і людини актуалізує в уяві кентавра, а не людини з головою коня.

Дослідник вважає, що суть творчості – в спроможності переборювати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу, у широті поля асоціацій. Процес дивергентного мислення уявно відбувається так: є проблема, і розумовий пошук відбувається ніби в різних напрямках семантичного простору, причому відштовхується від даної проблеми.

Дивергентне мислення – це ніби периферичне мислення, мислення біля «проблеми». Конвергентне мислення погоджує всі елементи семантичного простору, що стосуються проблеми, воєдино, знаходить єдино правильну композицію цих елементів [168].

1.8. Розвиток творчої особистості за Е. де Боно

Едвард де Боно ввів поняття «латеральне мислення». Це процес обробки інформації для розвитку творчих здібностей та інтуїції. Латеральне, як і логічне, мислення, – це конкретний спосіб використання власного розумового апарату. За умови мислення людина використовує нову інформацію не заради неї самої, а задля результату, який вона може принести [51].

Один із прийомів нешаблонного мислення полягає в умисному використанні раціоналізаторської здатності розуму. Замість того, щоб просуватися крок за кроком звичайним, шаблонним шляхом, ви займаєте нову, абсолютно довільну позицію. Можливість такого шляху слід перевірити в кінцевому рахунку з усією логічною строгістю. Якщо ваш шлях виявився цілком логічним – ви на правильній позиції, яку ніколи б не зайняли, використовуючи шаблонне мислення. Якщо ж ця довільно обрана позиція виявилася логічно неправильною – ви так чи інакше придбали ряд корисних нових ідей, намагаючись встановити її правильність. Деякі люди до такої міри захоплюються ідеєю нешаблонного мислення, що починають постійно його використовувати замість шаблонного. Більшість же взагалі відкидають нешаблонне мислення, вважаючи, що для них цілком достатньо самого тільки шаблонного, логічного.

Фактично, обидва типи мислення не виключають, а доповнюють один одного; вони, як кажуть, комплементарні. У тому випадку, коли немає можливості вирішити проблему шаблонним мисленням або

коли виникає потреба в новій ідеї, слід застосувати нешаблонне мислення. Нові ідеї залежать від нешаблонного мислення, бо самій природі шаблонного мислення властиві обмеження, які роблять його неефективним для подібних цілей. У той же час обмеження шаблонного мислення мають і свої позитивні сторони. Функціональна організація мозку, будучи оптимізуючою системою, змушує його інтерпретувати будь-яку ситуацію найбільш імовірним чином. Ступінь імовірності визначається досвідом і вимогами відповідної ситуації. Шаблонне мислення оперує високими ймовірностями; без цього повсякденне життя було б неможливим. Будь-яке відчуття або дію довелося б аналізувати якнайретельніше, оскільки воно завжди потребувало б доказів. Подібно до того, як сороконіжка, володіючи самосвідомістю, не знала б, із якої ноги почати рух, так і людина, в силу складності і заплутаності навколишнього її оточення, не могла б почати діяти. Завдання мислення якраз і зводиться до того, щоб дати можливість приступити до дії на основі усвідомленої ситуації. Це стає можливим тільки тоді, коли найбільш імовірна інтерпретація ситуації спонукає до найбільш ефективної дії.

Подібно до того, як вода, стікаючи вниз по схилу гори, прориває собі все більш глибоке русло, так і шаблонне мислення, слідуючи по шляху найвищої ймовірності, поступово збільшує ступінь ймовірності цього шляху. Якщо шаблонне мислення є найбільш високою ймовірним, то нешаблонне мислення оперує малими ймовірностями. Щоб змінити напрямок потоку води, потрібно навмисне прорити нове русло або перегородити дамбами старе в надії на те, що вода відшукає нові і значно більш зручні способи протікання. Іноді навіть воду річки доводиться гнати вгору за допомогою насосів. Коли мало ймовірний напрям думки призводить до нової, більш дієвої ідеї, настає евристичний момент, у результаті якого мало ймовірний підхід до вирішення завдання миттєво набуває найвищої ймовірності. Це якраз той момент, коли вода, насилу піднята насосом нагору, переливається через край і негайно ж починає текти вільно. Досягнення цього моменту і є метою нешаблонного мислення [51].

Оскільки нешаблонне мислення націлене на нові ідеї, його, слід віднести до творчого мислення. Творче мислення є особливим різновидом нешаблонного мислення, що охоплює більш широку область. В одних випадках результати нешаблонного мислення являють собою геніальні творіння, в інших вони є не чим іншим, як просто новим поглядом на речі, і, отже, чимось менш значним, ніж справжня

творчість. У більшості випадків творче мислення для свого прояву потребує таланту, тоді як нешаблонне мислення доступне кожному, хто зацікавлений в отриманні нових ідей.

Використання латерального мислення можливе для:

- створення нових ідей;
- вирішення проблемних ситуацій, що потребують не лише великого обсягу інформації, а й певної інтуїтивної роботи;
- переоцінки даних мислення: будь-яка особиста точка зору на що-небудь – це лише один із багатьох можливих поглядів [51].

РОЗДІЛ 2. Сутність поняття творчості. Творчі здібності

2.1. Творчість як діяльність

Сьогодні у науковій літературі творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно іншого продукту, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця – суб'єкта творчої діяльності).

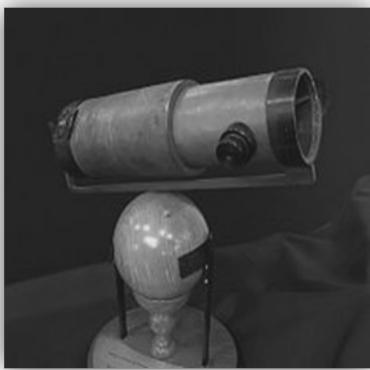
Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю сутністю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань та умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [288].

Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уваги, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх можливостей.

Творчість особистості – це діяльність, яка породжує щось нове, раніше не відоме, на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій умінь, продуктів пізнання [286].

Різні вчені виділяють три види творчості: наукову, технічну та творчість у галузі літератури й мистецтва. Проте спостерігається тенденція до розгалуження цих сфер. Зокрема, В.О.Моляко виокремлює такі *види творчості*: наукова; технічна; літературна; музична; образотворча; ігрова; навчальна; побутова; військова; управлінська; ситуаційна; комунікативна [229; 231].

Наукова творчість пов'язана з діяльністю людини в певній галузі науки, наприклад, у біології, математиці, фізиці, хімії тощо. Специфіка наукової творчості полягає в домінуванні теоретичного та теоретико-практичного мислення [229].



Телескоп-рефлектор Ньютона
1672 року

Яскравим прикладом особистості, що володіла неабияким даром наукової творчості, є Ісаак Ньютон – англійський учений, який заклав основи сучасного природознавства, творець класичної фізики та один із засновників числення нескінченно малих. У книзі «Математичні начала натуральної філософії» Ньютон сформулював закони руху, відомі як закони Ньютона й закон всесвітнього тяжіння, які стали основою наукового світогляду впродовж трьох наступних століть і мали великий вплив не тільки на фізику, а й на філософію. Використовуючи свою теорію, Ньютон зумів пояснити закони Кеплера, що описують рух планет навколо Сонця, чим заперечив останні сумніви щодо геліоцентричної системи світобудови. Ньютон побудував перший телескоп-рефлектор і розвинув теорію кольору на основі спостережень розщеплення білого світла в спектр у оптичній призмі. Він сформулював емпіричний закон теплообміну й побудував теорію швидкості звуку. У математиці Ньютон паралельно з Готфрідом Лейбніцом розвинув числення нескінченно малих, працював з рядами, узагальнив так званий біном Ньютона та запропонував метод розв'язування нелінійних рівнянь, відомий нині як метод Ньютона [282].

Технічна творчість спрямована на створення нових механізмів, пристроїв, деталей і зміни їхніх функцій. Це винахідництво, конструювання, архітектура, конструювання пристроїв і раціоналізація процесів, пов'язаних із технічними засобами [229].

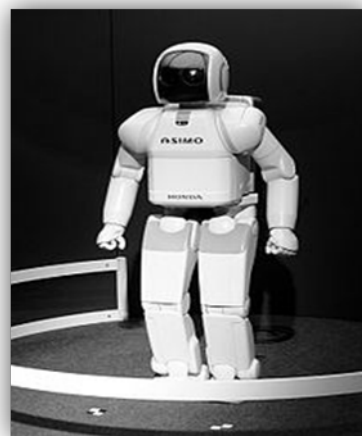
Унікальним результатом технічної творчості є робот – пристрій, керований за допомогою електронної плати або комп'ютера, який можна запрограмувати на виконання певних операцій.

У більшості випадків сучасні роботи – це «руки», маніпулятори, закріплені на основі і призначені для виконання одноманітної роботи типу складання, переміщення. До роботів також відносяться пристрої, що працюють у важких для людини середовищах і керовані дистанційно, наприклад роботи, що виконують роботу на великих глибинах, у космосі, пристрої для доставки снарядів та ін., а також роботизовані іграшки. Робот – це електромеханічний, пневматичний, гідравлічний пристрій або їхня комбінація, він призначений для заміни людини в промисловості, небезпечних середовищах та ін. Прийнятий зараз у всьому світі термін був винайдений чеським письменником Карелом Чапеком та його братом Йозефом і вперше використаний у п'єсі К. Чапека «Р.У.Р.» («Россумські універсальні роботи» 1921). Спочатку для позначення істот було запропоновано слово, похідне від латинського «labor» (робота), але потім Карел Чапек зупинився на похідній від чеського robota [282].

Робот може безпосередньо підкорятися командам оператора, може працювати за заздалегідь складеною програмою або ж слідувати набору загальних вказівок з допомогою технології штучного інтелекту.



Біла альтанка у Полтаві



Робот-гуманоїд «Honda»

Також прикладом технічної творчості є архітектурні споруди. Наприклад, Біла альтанка – оригінальна пам'ятка у формі альтанки з колонадою в місті Полтаві, один із символів міста. Розташована на Соборному майдані, завершує полтавське плато Іванової Гори. Звідси відкривається чудовий краєвид на долину річки Ворскли та частину міста: полтавський Поділ.

Полтавська Біла альтанка являє собою напівкруглу колонаду з 8 колон.

Загальна висота пам'ятки – 9 метрів. Споруда дещо нагадує підкову, зігнуту своїми краями до Успенського Собору, що розміщена на колонах. Такий «підковоподібний» зовнішній вигляд альтанки обумовлений, згідно з легендою, тим, що саме на Соборному майдані міста на другий день після Полтавської битви відбулась зустріч ремісників-полтавців із російським царем Петром I, і, начебто, місцевий коваль тут-таки майстерно підкував царського коня, який втратив підкову під час Полтавського бою. Біла альтанка була збудована у 1909 році на залишках земляних валів колишнього Подільського бастиону Полтавської фортеці.

У роки Німецько-радянської війни німецько-фашистські загарбники розібрали Альтанку, влаштувавши на її місці зенітно-артилерійський пункт. По війні, у 1954 році, ідею відновлення пам'ятки втілював своїм проектом головний архітектор повоєнної Полтави Лев Вайнгорт. Офіційно пам'ятник вважався не відтвореним, а створеним подібним до того, що існував у довоєнний час [282].

На сьогодні серед більшості полтавців споруда згадується під своєю колишньою історичною назвою «Біла Альтанка». Це один із найвідоміших полтавських символів, розташований неподалік від новітньої візитівки міста – пам'ятника галушкам. Вона на 2-му місці в списку «Семи чудес Полтави», рейтингу туристичних об'єктів, сформованого онлайн-голосуванням, за листами та анкетуванням відвідувачів музеїв Полтави [282].

Художню творчість розглядають, насамперед, не в аспекті створення чогось нового в певній галузі культури, а щодо самореалізації людини-творця. Здатність до творчості пов'язана з якимось видом діяльності чи навіть культурою загалом. Без цього вона не може актуалізуватися, реалізуватися на практиці [229].

Надзвичайною особистістю, що здійснила великий внесок до світової художньої спадщини, є Ілля Юхимович Рєпін – українсько-російський художник-реаліст. Народився у Чугуєві, в Україні, походить з родини військового поселенця. Одним із його предків був український козак Ріпа. Хлопцем навчався у місцевій іконописній майстерні. У 20 років подався до столиці Російської імперії – Санкт-Петербургу. З 1863 року в Петербурзькій малювальній школі, у 1864–71 роках – у Петербурзькій Академії Мистецтв (учень І.М. Крамського), яку закінчив із золотою медаллю.

Ілля Рєпін залишив багату й різноманітну мистецьку спадщину, його ранні розписи церков в Україні, знищені під час війни, численні жанрові, побутові картини, портрети і твори на історичні теми зберігаються в музеях Росії, України та у приватних колекціях [282].

Найвідоміші твори: «Бурлаки на Волзі» (1870–1873), «Іван Грозний і син його Іван» (1881–1885), «Царівна Софія» (1879), «Засідання Держ. Ради» (1901–1903). На українські теми: «Запорожці пишуть листа турецькому султану» (1880-1891, один варіант у Санкт-Петербурзі (Російський музей), другий – у Харківському Державному Музеї образотворчого мистецтва; «Вечорниці» (1881); «Гайдамака» (1902); «Чорноморська вольниця» (1903); «Гопак» (1930, не закінчений), «Портрет І. С. Тургенєва», «Етюд академічної натурниці», «Солоха і дяк».



«Бурлаки на Волзі», 1870–1873

Літературна, образотворча та музична творчість пов'язані з новими досягненнями в кожній із цих галузей (наприклад, зі створенням скульптури, написанням твору, віршованих рядків, опери, тощо) [229].

Великою постаттю літературної творчості є Микола Васильович Гоголь – український та російський прозаїк, драматург, поет, критик, публіцист, визнаний класик української та російської літератури. Автор збірок творів: «Вечори на хуторі біля Диканьки»; «Миргород»; повістей (1835–1842 рр.): «Невський проспект»; «Ніс»; «Портрет»; «Шинель»; «Записки божевільного»; «Ревізор»; «Рим»; «Мертві душі».

«Мертві душі» (мовою оригіналу «Мёртвые души») – роман українського та російського письменника Миколи Васильовича Гоголя, який вважається зразком російської літератури XIX століття. Перший том роману був виданий у 1842 році; другий том письменник знищив власноручно, збереглися лише його окремі розділи; щодо третього тому були тільки загальні задуми. У Російській імперії до скасування кріпацтва у 1861 році, землевласники мали право на власних невольних людей-кріпаків, що обробляли



Перше видання твору «Мертвые души»

їхню землю. Кріпаки вважалися власністю поміщика, і їх можна було купувати, продавати чи закладати, як і будь-яке інше рухоме майно. Для обліку кріпаків (і людей взагалі) використовувалося слово «душа», наприклад, говорили «шість душ кріпаків». Сюжет роману ґрунтується на «мертвих душах» (тобто, «мертвих кріпаках»), які продовжують вважатися власністю поміщика згідно з обліком. З іншого боку, назва роману відноситься до «мертвих душ» персонажів-поміщиків та різних аспектів їхнього морального і духовного виродження [282].

Надзвичайним здобутком образотворчої творчості є монумент «Батьківщина-мати» – фігура жінки, піднесена на дніпровських схилах у м. Києві. Її видно навіть з найвіддаленіших точок Києва. Висота пам'ятника становить 102 метри, що значно вище за Статую Свободи в



Монумент «Батьківщина-мати»

Нью-Йорку. Автором ідеї зведення «Батьківщини-матері» є відомий скульптор Євген Вучетич. За його задумом, статуя мала бути повністю покрита сухозлітним золотом, а біля її підніжжя з висоти в 30 метрів повинен текти водоспад в Дніпро. Але Вучетич помер, не встигнувши при цьому втілити свою ідею в життя. Тож створення пам'ятника доручили колективу скульпторів, якими керував киянин Василь Бородай, у результаті чого початковий проект Євгена Вучетича був істотно змінений.

Обшивку статуї було виплавлено в Запоріжжі. Зроблена вона з листів нержавіючої сталі. Зварили її фахівці з Інституту електрозварювання імені Патона в Києві. Довжина швів у цілому склала близько 30 кілометрів. Монумент зроблений з окремих сталевих блоків, спаяних між собою. Кожен блок важить до 30 тонн, тому загальна вага споруди склала 450 тонн. В одній руці статуя тримає щит вагою в 13 тонн, а в іншій – меч вагою в 9 тонн. Пам'ятник «Батьківщина-мати» був відкритий до Дня Перемоги в 1981 році [282].

Яскравою особистістю, що є зразком у галузі музичної творчості, є Оксана Андріївна Петрусенко – українська оперна співачка (лірико-драматичне сопрано). Одна з найкращих виконавиць українських народних пісень і романсів. Заслужена артистка УРСР. Кавалер ордена «Знак Пошани» (1936). Народна артистка УРСР (1939). Голос Оксани Андріївни є голосом-символом України її часу.



Оксана Андріївна Петрусенко – українська оперна співачка

Дитиною вона співала в церковному хорі в Севастополі, грала на гітарі, рано почала працювати. 1914–1917 рр. – робітниця Севастопольського порту, взуттєвої фабрики, учасниця самодіяльних гуртків. 1918 р. стала хористкою у трупі Олександра Глазуненка. Восени вступила на правах хористки, а потім і провідної актриси «з голосом» до Херсонського українського музично-драматичного театру під керівництвом Івана Сагатовського.

1923–1924 рр. навчалася в Київському музично-драматичному інституті імені Миколи Лисенка. Проте не отримала спеціальної музичної звукової освіти. Співала в театрах Казані, Самари, Свердловська. Від 1934 р. – солістка Київського театру опери та балету.

Партії Оксани Андріївни Петрусенко:

– Наталка («Наталка Полтавка» Миколи Лисенка). Саме ця партія принесла Оксані всенародну славу. Її виконання, на думку знавців, є шедевром вокальної творчості і наразі не було перевершено;

– Одарка («Запорожець за Дунаєм» Семена Гулака-Артемовського);

– Ліза («Пікова дама» Петра Чайковського);

– Марія («Мазепа» Петра Чайковського);

– Оксана («Черевички» Петра Чайковського);

– Наташа («Русалка» Олександра Даргомижського);

– Тоска («Тоска» Джакомо Пуччіні).

Одна з вулиць міста Балаклії носить ім'я О. Петрусенко. В вересні 1962 року в районному будинку культури відкрито кімнату-музей О. Петрусенко, а 16 лютого 1991 року в Балаклійському краєзнавчому музеї створено експозицію «О. Петрусенко – видатна українська

співачка», яка присвячена її життю і творчості. З 1972 року в останню неділю травня в Балаклії проводяться свята пам'яті О.А. Петрусенко, на яких виступають місцеві аматори.

У 2000 році була випущена поштова марка України, присвячена 100-річчю від дня народження співачки.

У 2010 році Національним банком України була випущена в обіг пам'ятна монета номінальною вартістю 5 гривень, присвячена О. Петрусенко.

На честь співачки на будинку в Києві, де вона жила (вулиця Богдана Хмельницького, 66), встановлена меморіальна дошка. Ім'ям співачки було названо одну з вулиць Києва, одну з вулиць Краматорська, одну з вулиць Львова [282].

Ігрова творчість спрямована на участь суб'єкта в грі, де потрібні зміни, нововведення, відгадка, пошук результату. Це може бути й гра маленького дошкільника, який імпровізує з лялькою, і гра професійного актора [229].



Ігрова творчість дошкільнят

Основний вид діяльності дітей дошкільного віку – гра, в процесі якої розвиваються духовні і фізичні сили малюка; його увага, пам'ять, уява. Гра – це своєрідний, властивий дошкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду.

У грі формуються всі сторони особистості дошкільника, відбуваються значні зміни в психіці, що готують до нової, більш вищої стадії розвитку.

Особливе місце займають ігри, які створюються самими дітьми, – їх називають творчими. В цих іграх

дошкільнята відтворюють усе те, що вони бачать навколо себе в житті і діяльності дорослих. Творча гра найбільш повно формує особистість малюка, тому є важливим засобом виховання.

У грі малюк починає відчувати себе членом колективу, справедливо оцінювати дії і вчинки своїх товаришів і свої теж. Завдання вихователя полягає в тому, щоб зосередити увагу всіх вихованців на такій меті, яка б викликала єдність почуттів та дій, допомагала встановлювати взаємовідносини між дітьми, що засновані на дружбі,

справедливості, відповідальності. Творча колективна гра є школою виховання почуттів дошкільнят. Моральні якості, сформовані у грі, впливають на поведінку дитини в житті; водночас, навички, що склалися в процесі повсякденного спілкування дітей один з одним і з дорослими, далі розвиваються у грі. Потрібна велика майстерність вихователя, щоб допомогти малюкам організувати гру, яка б викликала найкращі почуття [229; 230].

До навчальної творчості відносяться всі види навчальної діяльності із засвоєння нових знань, умінь та навичок, виконання нових завдань. Така діяльність є організованою (у дитсадку, школі, університеті тощо). Навчальна творчість поєднує різні види творчості, особливо в середній школі, бо школярам доводиться імітувати різні види діяльності: наукову, технічну, ігрову, військову та ін. [230].

Навчальною називають таку діяльність, у якій провідним мотивом виступає пізнавальний інтерес або психічний розвиток індивіда. Структура навчальної діяльності може бути представлена в такий спосіб: пізнавальний мотив – пізнавальна мета – пізнавальна задача – пізнавальні дії – контроль – оцінювання. Навчальна діяльність являє собою процес, у результаті якого людина цілеспрямовано здобуває нові або змінює наявні в неї знання, уміння, навички, удосконалює та розвиває свої здібності.

Навчальна діяльність зумовлює два взаємозалежних процеси: наuczіння та навчання. Наuczіння – це свідомий процес, що передбачає спільну діяльність учня й учителя. Коли говорять про наuczіння, традиційно наголошують на діяльності вчителя. Навчання як аспект навчальної діяльності більше пов'язане з діяльністю учня, його навчальними діями для розвитку здібностей і придбання необхідних навчальних компетентностей [402].

Військова й управлінська творчість спрямовані на керівництво колективами людей і їхньою діяльністю, прийняття рішень у гострих умовах бою, міжособистісних конфліктів, надзвичайних ситуаціях тощо [229].

Творчість у військовій справі має два основні види: творчість як відкриття нового, тобто явищ, законів, про які нічого не було відомо раніше (наукова творчість), і творчість як створення нового, тобто конструкторська, винахідницька діяльність. Ці види творчості у військовій практиці тісно поєднуються. Так, скажімо, створення надійної протиракетної оборони включає наукові відкриття і винахід нових засобів боротьби проти ракет супротивника [282].

Творчість у військовій справі – складний процес пізнання законів війни і збройної боротьби та створення принципово нових зразків зброї і бойової техніки та способів їх використання. У військовій справі творчість виявляється в активній діяльності працівників військової промисловості, командирів, інженерно-технічного персоналу, військовослужбовців. У процесі активної діяльності народжуються нові зразки військової техніки, задуми і плани майбутніх битв для захисту Вітчизни. Йде пошук нових шляхів у вирішенні складних задач управління військами в період битви, розробляються і впроваджуються нові засоби та форми збройної боротьби з урахуванням конкретної суспільно-політичної ситуації, вдосконалюється організація військ.

У військовій справі, як і в будь-якій сфері людської діяльності, творчість здійснюється відповідно з об'єктивними законами діяльності людей і визнанням перетворюючої ролі свідомості людини. Разом з тим, творчість має свою специфіку, обумовлену особливостями військової практики. По-перше, військова творчість є особливою, вона підпорядкована специфічній формі діяльності людини (підготовка до війни, пов'язана з завданнями розгрому супротивника, забезпеченням перемоги у війні) і здійснюється в умовах жорсткої регламентації всього життя і діяльності армії статутами, настановами і наказами. По-друге, у військовій творчості органічно поєднується єдність теорії і практики, мислення і дії. Військова творчість покликана оперативно реагувати на потреби збройних сил, пов'язані з оснащенням армії і флоту зброєю і бойовою технікою, підвищенням бойової готовності і вдосконаленням управління військами. Для військового дослідника важливо не лише накопичити і узагальнити практичний досвід бойової підготовки, навчання і виховання особового складу, але й вирішити актуальну проблему в максимально короткі строки, якомога швидше одержані висновки зробити надбанням військових кадрів, реалізувати їх. По-третє, військова творчість командирів відзначається єдністю гнучкості та оперативності, бо, з одного боку, треба врахувати всю складність обстановки, що змінюється, осмислити іноді суперечливий потік інформації, а з іншого – необхідно точно вловити момент перелому і відразу прийняти рішення, яке відзначалося б ясністю, чіткістю, визначеністю. Гнучкість і оперативність у діяльності командира передбачають творчі роздуми.

У військовій творчості, як ні в якій іншій, важливу роль відіграє моральний аспект наукової творчості. Це пов'язане з виконанням

військового обов'язку перед Вітчизною. Це відповідальність за долю свого народу, його незалежність і територіальну цілісність держави.

Прикладом особистості, що володіла високим рівнем військової творчості, є Олександр Васильович Суворов – граф Римницький (1789), князь Італійський (1799), відомий російський полководець, один із засновників російської військової справи, генералісимус (1799) російських наземних та морських сил, генерал-фельдмаршал австрійських та сардинських військ. Згідно з російською історіографією, за все життя він не зазнав жодної прямої поразки. Кавалер всіх російських та багатьох іноземних військових орденів [282].

Суворов великий не тільки як полководець, який не знав поразок (підраховано, що він дав понад 60 боїв і всі їх виграв). Він був творцем військової доктрини та нової стратегії і тактики воен. Створив оригінальну систему поглядів на засоби ведення війни та бою, виховання і навчання військ. Стратегія Суворова носила наступальний характер. Розвинув тактику колон і розсипних шиків. Свої погляди Суворов виклав у працях «Полкова установа» (1765), «Наука перемагати» (1795), записках і інструкціях. Він виховав талановитих російських воєначальників Михайла Кутузова, Миколу Раєвського, Петра Багратіона, Олексія Єрмолова та інших [282].

Олександр Суворов був нагороджений всіма вищими орденами Росії, в тому числі орденами Св. Георгія 1, 2 і 3-го ступеня, Золотою шпагою з діамантами, орденами Австрії, Пруссії, Франції, Сардинії, Баварії, Польщі. Суворов був першою людиною, на честь якої в Росії був заснований меморіальний музей. У Росії й інших країнах і сьогодні є музеї Суворова; на його честь споруджені пам'ятники; ім'ям Суворова названі атоли, населені пункти, астероїд, вулиці й інші об'єкти в багатьох містах. Побудований у 1904 році броненосець отримав ім'я «Князь Суворов», ім'я полководця отримали пізніше ще кілька військових та цивільних судів.

Військову і управлінську творчість не можна звести до одного типу, бо вони мають відмінність: управлінська творчість зазвичай спрямована на створення чогось і виконання колективом корисної роботи, а військова пов'язана з руйнуванням, знищенням.

Яскравим прикладом управлінської творчості є постать Бориса Євгеновича Патона – українського науковця у галузі зварювальних процесів, металургії і технології металів, доктора технічних наук (1952). Президент АН України (з 1962), перший нагороджений званням Герой України; директор Інституту електрозварювання імені Є. О. Патона

НАНУ (з 1953); генеральний директор Міжгалузевого науково-технічного комплексу «Інститут електрозварювання імені Є. О. Патона» (з 1986); президент Міжнародної асоціації академії наук (з 1993); член Ради з питань науки та науково-технічної політики при Президентові України (з березня 1996); голова Комітету з Державної премії України в галузі науки і техніки (з грудня 1996); член Державної комісії з питань реформування, розвитку Збройних сил України, інших військових формувань, озброєння та військової техніки (з березня 2003); перший заступник голови Національної ради зі сталого розвитку України (з травня 2003).



Весільний коровай як приклад побутової творчості

Побутова («домашня») творчість пов'язана з вихованням дітей, розподілом бюджету, готуванням їжі, організацією відпочинку тощо. Відіграє досить важливе значення у житті кожної людини [229].

Прикладом побутової творчості є особливості випікання весільних короваїв. З давніх-давен пекли коровай удома. Мати нареченої чи нареченого для цього запрошувала до хати заміжню жінку, в якій сімейне життя складалося гарно, щоб вона спекла коровай. На сьогодні є три види оформлення короваїв: із тістовим, білковим і мастичним оздобленням. Традиційний український коровай – це коровай із тістовим оздобленням, прикрашений рослинним і тваринним орнаментом: пташечками, квітами, листочками, колосками тощо. Короваї з білковим оформленням – більш регіональні, вони поширені на Рівненщині, частині Хмельниччини, подекуди на Волині. Наступний вид – це короваї з мастичним оздобленням у європейському стилі. Будь-який із цих короваїв може мати один, два або три поверхи в залежності від творчості майстра своєї справи.

Ситуаційна («життєва») творчість пов'язана з виконанням завдань, які постають перед людиною поза роботою та домом, та розв'язанням ситуацій, що пов'язані з надзвичайними подіями [229].

Наприклад, дії людини під час повені, пожежі, розв'язання задач переходу вулиці з інтенсивним транспортним рухом або пошуку правильного шляху при втраті орієнтиру на місцевості.



Розв'язання проблеми блукаючого в лісі

Цікавою особистістю, що володіє надзвичайною ситуаційною творчістю, є Федір Пилипович Конюхов – мандрівник, письменник, художник, священник. Заслужений майстер спорту СРСР зі спортивного туризму (1989), член Спільноти художників СРСР, Спільноти письменників Росії і Спільноти журналістів Росії. Перший росіянин, який побував на Південному і Північному полюсах і Евересті.

Побував на полюсах: Північний географічний (тричі); Південний географічний; Полюс відносної недосяжності в Північному Льодовитому океані; Еверест (полюс висоти); Мис Горн (полюс яхтсменів).

Перший росіянин, якому вдалося виконати програму «Великий Шолом» (Північний полюс, Південний полюс, Еверест). Перший в СНД закінчив програму 7 вершин, побувавши на вершинах усіх континентів. (В т.ч. Азія – Еверест, Європа – Ельбрус). Перетнув самотужки Атлантичний океан на гребному човні зі світовим рекордом у 46 діб 4:00 (у категорії «автономно»). Вперше в історії Росії здійснив одиночне кругосвітнє плавання на яхті без зупинок. Рекордсмен парусного походу Antarctica Cup Race Track навколо Антарктиди в класі турист-одиночка [282].

Комунікативна творчість може проявлятися у різних видах спілкування людей [229]. Є багато її різновидів. Це й творчість оратора, якому зненацька поставили складне запитання, і творчість закоханого, який, імпровізуючи освідчення, відчуває надмірне хвилювання, і творчість у бесіді, творчість учителя тощо. До цього виду творчості



Спілкування у колективі

належать не тільки її мовленнєві прояви, а й можливість спілкуватися з публікою зовсім без слів, але якщо він талановитий, то його вплив на публіку не менший, аніж після виголошення натхненного монологу.

Підхід до класифікації видів творчості є дещо умовним, оскільки у реальному житті маємо справу переважно з комбінацією різних видів творчості [229].



Федір Пилипович Конюхов – мандрівник, письменник, художник

2.2. Творчі здібності. Обдарованість

Творчість особистості органічно пов'язана з її творчими здібностями. Питання творчих здібностей розглядають В.І. Андреев, І.Я. Лернер, А.Н. Лук, В.А. Моляко, Я.А. Пономарьов та ін.

За класифікацією В.І. Андреева, існують мотиваційні, інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні та самоорганізаційні здібності. Усі компоненти творчих здібностей тісно пов'язані між собою і в процесі творчої діяльності відіграють певну роль.

Розрізняють здібності та задатки. *Задатки* людини вроджені й зумовлені лише анатомо-фізіологічними особливостями організму; вони лежать в основі розвитку здібностей. *Здібності* – наслідок розвитку в ході якоїсь практичної чи теоретичної діяльності [287; 288].

Б.М. Теплов виділив три головні ознаки поняття «здібність»:

1) під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;

2) здібностями називають не всі індивідуальні особливості, а лише ті, що стосуються успішності певної діяльності;

3) поняття «здібність» не зводиться до тих знань, умінь і навичок, які вже має людина; воно пов'язане з легкістю та швидкістю їх набуття [338].

За критерієм виду психічних функціональних систем здібності поділяють на сенсомоторні, перцептивні, атенціональні, мнемічні, імажитивні, розумові, комунікативні; за критерієм основного виду діяльності – наукові (математичні, лінгвістичні і таке інше), творчі (музичні, літературні, художні).

Учені виокремлюють поняття «загальні» і «спеціальні» здібності, водночас підкреслюючи їхню взаємопов'язаність: розвиток спеціальних здібностей можливий лише за умови наявності в людини загальних здібностей. С. Рубінштейн стверджує, що *загальні* – це здібності до навчання і праці, а *спеціальні* – це лише різні прояви, різні сторони загальної здібності до засвоєння досягнень людської культури та її подальшого руху [304].

О. Лук підрозділяє здібності на три групи: здібності, пов'язані з мотивацією (інтереси і нахили); з темпераментом (емоційність) і розумові здібності. До розумових здібностей, на його думку, належать: пильність у пошуку – бачити те, що інші не бачать; здібність до переносу; боковий зір; цілісність сприймання; здібність до згортання розумових операцій, до пересилення функціональної фіксованості;

здібність до оцінних дій, поєднання подразнень, які ми сприймаємо, а також здатність швидко пов'язувати нові дані з попереднім досвідом [205].

Творчими здібностями у вузькому значенні слова є інтелектуально-евристичні здібності. Це, передусім, здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; це здатність відмовитися від нав'язаної ідеї, незалежно міркувати, критично мислити, оцінювати. Саме ця група творчих властивостей більшою мірою, ніж інші, бере участь у створенні нового, творчого продукту [288].

За М.В. Гамезо, головним показником творчої особистості, її найсуттєвішою ознакою вважається наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою для її успішного виконання. Дослідник вважає, що творчі здібності не існують як специфічні утворення, а є похідними від психофізичних якостей особистості і пов'язані із спеціальними здібностями щодо певних творчих видів діяльності. Вони виявляються у створенні нових, оригінальних продуктів та пошуку нових засобів діяльності особистості. М.В. Гамезо стверджує, що рівень розвитку творчих здібностей залежить: від якості наявних знань, умінь, навичок та ступеня їх об'єднання в єдине ціле; від природних задатків людини та якості вроджених нервових механізмів елементарної психічної діяльності; від більшого чи меншого «тренування» самих мозкових структур, які беруть участь у здійсненні пізнавальних та психофізіологічних процесів [84].

Ш.О. Амонашвілі зазначав, що кожна людина – це неповторна індивідуальність, і тому вона характеризується своїм унікальним набором (особистісних) якостей, який і буде визначати рівень її творчих досягнень і можливостей [8; 9].

Обдарованість вивчалась і досліджувалась багатьма вченими, але своєї актуальності дана проблема не втратила і до нашого часу.

Першовитоки вчення щодо цього явища губляться у сивій давнині. Однією з перших спеціалізованих психологічних праць у європейській традиції в даній галузі можна вважати книгу іспанського лікаря Хуана Уарте (1529–1592) «Дослідження здібностей до наук», яка побачила світ у 1575 році. В цій роботі Хуан Уарте порушив чотири основних питання: які види обдарування є притаманними людському

роду; які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема, за якими ознаками можна впізнати відповідне обдарування.

Німецький учений-енциклопедист Крістіан Вольф (1679–1754) пов'язував поняття про здібності з ідеєю спонтанної активності душі, розглядаючи у єдиному контексті те, що сучасні психологи відносять до здібностей та мотивів.

У 60-70-х роках ХХ ст. психологами були проведені дослідження, які дозволили отримати багатий матеріал із проблем психології творчості, загальних і спеціальних здібностей, психології і психофізіології індивідуальних відмінностей творчого розвитку особистості на різних етапах її становлення. У 80-х роках відбувається практичне використання знань про природу обдарованості, психологічних законів і засобів стимулювання творчості для вдосконалення змісту і методів навчання обдарованих дітей [282].

У США вже в 50-60 роках була розпочата розробка дорогоцінних програм, призначених забезпечити повноцінний розвиток творчого потенціалу обдарованої дитини, розроблені програми у галузі диференційованого навчання (Д. Гілфорд, П. Торренс, К. Тейлор, Л. Термен, та ін.). В 70-ті роки психологічні дослідження ще більше перемістились у галузь освіти, що в подальшому дало відчутні результати.

Найпоширенішим є визначення обдарованості, сформульоване німецьким психологом В. Штерном: *«Обдарованість – це загальна здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; це загальна здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя»*. Воно зазнало критики, зокрема, з боку англійського психолога Ч. Спірмена, який спрямував свої заперечення проти «пристосування» і теологічності штернівського визначення. Незважаючи на це, визначення В. Штерна залишається провідним у сучасному трактуванні проблеми обдарованості [375].

Обдарованість – це ніби природний дар, який людина одержує, щось спадково зумовлене. Обдарованість є функцією всієї системи умов життєдіяльності в її єдності, функцією особистості. Вона нерозривно пов'язана з усім життям особистості й тому виявляється на різних етапах її розвитку [285].



Конкурс дитячої творчості

Природні задатки організму самі собою не детермінують обдарованості людини. Вони лише є невід'ємним компонентом тієї системи умов, які визначають розвиток особистості, її обдарованість.

Обдарованість виявляється лише через свою співвіднесеність із умовами, в яких відбувається конкретна діяльність людини. Вона виражає внутрішні задатки й можливості людини, тобто внутрішні психологічні умови діяльності в їхньому співвіднесенні з вимогами, які ставить ця діяльність. Для динаміки обдарованості особливо суттєве значення має оптимальність рівня вимог, що висувуються під час діяльності людини, наприклад, вимог, які ставить учневі навчальна програма. Щоб стимулювати розвиток, ці вимоги мають бути досить високими, проте посильними.

Спеціальна обдарованість визначається співвіднесенням внутрішніх психічних умов із вимогами спеціальних видів діяльності. Це співвіднесення є не тільки абстрактним, а й реальним зв'язком, що зумовлює формування обдарованості. Спеціальні здібності визначаються нахилом до окремих спеціальних різновидів діяльності. В середині тих чи інших спеціальних здібностей проявляється загальна обдарованість індивіда, що співвідноситься з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності.

У літературних джерелах, присвячених проблемі обдарованості, питання про загальну і спеціальну обдарованість є досить дискусійним.

Ч. Спірмен, обстоюючи положення про існування загальної обдарованості, у своїй теорії «двох чинників» розглядає її як «загальну обдарованість» (genetal ability), або «загальний чинник» (general factor), поряд із спеціальними здібностями. Існування загальної обдарованості визнають також В. Штерн, Е. Мейман та ін. Найрішучішими опонентами цього погляду є Т. Циген, Е. Торндайк, тобто представники асоціативної психології. Загальної здібності інтелекту або обдарованості не існує, стверджує Т. Циген. Під поняттям обдарованість слід розуміти певні інтелектуальні задатки, пам'ять з її численними підвидами, утворення понять і так зване «комбінування». Бувають не тільки спеціальні здібності, а й загальна обдарованість у спеціальних здібностях (С.Л. Рубінштейн). При визначенні обдарованості досягнутий рівень чи результат розвитку має співвідноситися з умовами розвитку.

За Б.М. Тепловим, здібності можуть розвиватися безмежно, досягати високого ступеня, тобто таланту, або найвищого – геніальності. При цьому обдарованість – не проста сума здібностей, а нова якість [338]. У психології розрізняють, зокрема, такі **типи обдарованості**:

– інтелектуальна обдарованість – виявляється в здібності до навчання, опанування вже створеної культури. Її ще називають «шкільною обдарованістю» (за В.Є. Чудновським). Зазвичай, їй властива швидка розумова діяльність – швидке засвоєння й узагальнення матеріалу;

– творча обдарованість (за Е. Торренсом) – це чутливість до проблем, вад, прогалин у знаннях, дисгармоній [368].

***Талант** – високий рівень обдарованості, природний хист людини до певного виду діяльності; видатні природні здібності людини до діяльності в якійсь галузі та вміння, які розвиваються з набуттям навичок і досвіду. Талант обумовлює високий рівень розвитку спеціальних здібностей, які дають людині змогу успішно, самостійно й оригінально виконати певну складну діяльність. Така сукупність здібностей дає змогу одержати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості і суспільною значимістю [285].*

Перші ознаки таланту можуть виявитись уже в дитячому віці; разом з тим, талант може проявитись і пізніше. Його вияви спостерігаємо в різних сферах людської діяльності – в галузях музики,

літератури, природничих наук, техніки, спорту, в організаторській і педагогічній діяльності, в різноманітних видах виробництва.

Поєднання здібностей, які є основою таланту, в кожному випадку буває особливим, властивим тільки певній особистості. Про наявність таланту слід робити висновок за результатами діяльності людини, які мають вирізнятися принциповою новизною, оригінальністю підходу. Жодна окремо взята здібність не може бути талантом, навіть якщо вона яскраво виражена і має високий рівень розвитку.

Як і здібності, талант є лише можливістю для набуття високої майстерності й великих успіхів у творчості, а творчі досягнення залежать від суспільно-історичних умов життя людей. Щоб досягти високої майстерності, необхідно багато працювати. Талант виявляється тільки в наполегливій творчій праці. Люди, які досягли високого рівня майстерності і всесвітнього визнання, були титанами праці. Так, англійський природодослідник Чарльз Дарвін (1809–1882) понад 30 років збирав наукові матеріали для своєї книги «Походження видів». Американський учений Томас Едісон (1847–1931), працюючи над створенням електричної лампочки, провів до 6000 дослідів лише над обвугленням нитки розжарювання. Французький письменник Оноре де Бальзак (1799–1850) по 12 і більше разів переписував свої твори [282].

Пробудження таланту залежить не тільки від наполегливої й систематичної праці індивіда. Воно зумовлене потребами суспільства. Те, які саме здібності матимуть найсприятливіші умови для свого повноцінного розвитку, залежить і від потреб епохи та особливостей конкретних завдань, які стоять перед певною спільнотою.

На початку 1980-х років Говард Гарднер написав книгу «Рамки розуму», в якій він визначив сім типів таланту, інтелекту:

- вербально-лінгвістичний (відповідає за здатність писати і читати, властивий журналістам, письменникам і юристам);
- цифровий (характерний для математиків);
- просторовий (властивий дизайнерам та художникам);
- фізичний (ним наділені спортсмени та танцюристи, ці люди легше навчаються на практиці);
- особистісний (його також називають емоційним; відповідає за те, що людина говорить сама собі);
- міжособистісний (люди з цим талантом часто стають політиками, ораторами, торговцями, акторами);

– талант навколишнього середовища (цим талантом бувають наділені дресирувальники, землероби) [284].

Існує кілька типів індивідуальної обдарованості: раціонально-мислительний – необхідний ученим, політикам, економістам; образно-художній – дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам; раціонально-образний – історикам, філософам, учителям; емоційно-почуттєвий – режисерам, літераторам тощо.

Обдаровані діти – діти, які рано виявляють певні здібності та у своєму розвитку набагато випереджують своїх ровесників. Уже в ранньому віці таким дітям властива підвищена пізнавальна активність, яка забезпечує мимовільне пізнання навколишнього світу. Вони є справжніми маленькими трудівниками, які відчують задоволення від праці. Проте ця категорія дітей неоднорідна. Серед них є малюки з прискореним розумовим розвитком, з ранньою розумовою спеціалізацією та з деякими ознаками непересічних здібностей.

Обдаровані діти з прискореним розумовим розвитком (вундеркінди) часто вже в два-три роки виявляють велику розумову активність. Вони рано навчаються читати і рахувати, ерудованіші за однолітків, у школі швидше засвоюють матеріал, а тому закінчують її раніше, ніж ровесники.

Обдаровані діти з ранньою розумовою спеціалізацією мають підвищений інтерес до певної галузі знань. В основному помітний він у підлітковому віці. Обдаровані діти з деякими ознаками непересічних здібностей не виділяються серед ровесників високими успіхами у навчанні. Проте в них дуже добре розвинуті деякі пізнавальні процеси (пам'ять, уява, спостережливність), що є потенційними ознаками обдарованості і які згодом можуть розвинутися у спеціальні здібності.

Вивчення обдарованих дітей дало змогу встановити суттєві ознаки, які утворюють структуру розумової обдарованості. До них належать:

- велика уважність і зібраність, постійна готовність до напруженої праці;

- переростання готовності до праці в нахил, любов до праці, потребу;

- швидкість розумових процесів, підвищення здатності до аналізу і узагальнення, висока продуктивність розумової праці [282].

Специфіка обдарованості кожної дитини полягає в спрямованості інтересів. Подальший розвиток здібностей такої дитини відбувається в конкретній діяльності.

***Геніальність** – найвищий ступінь розвитку здібностей, що виявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення [285].*

Талановиті люди відрізняються від геніальних величчю і суспільною значущістю проблем, які вони вирішують. Геній – дуже рідкісне явище. Виражаючи потреби суспільства, він творить самостійно й оригінально, шукаючи відповіді на такі питання, яких інші люди часто й не помічають. Своєю діяльністю геній сприяє прогресивному розвитку всього суспільства.

Таку роль в історії вітчизняної науки і культури відіграла творчість М. Ломоносова, О. Пушкіна, Т. Шевченка, Д. Менделєєва, І. Павлова та ін. Геніям властива надзвичайна творча активність, бережливе ставлення до культурних надбань минулого і водночас – рішуче подолання застарілих поглядів і традицій. Вони усвідомлюють швидше за інших людей найактуальніші проблеми свого часу і силою свого розуму знаходять нові шляхи їхнього вирішення.

Генієм по праву вважають Олександра Сергійовича Пушкіна – російського поета, драматурга та прозаїка, реформатора і творця сучасної російської літературної мови, автора критичних та історичних творів. Пушкін вважається чи не найвизначнішим російським письменником, його тексти розглядаються як найпрестижніший зразок російської літератури, подібно до текстів Данте в Італії чи Гете у Німеччині. Пушкіна ще за життя називали генієм, і з другої половини 1820-х років він став вважатися «першим російським поетом» (не тільки сучасності, але й усіх часів), а навколо його особи у читацької публіки створився справжній культ [282].



Олександр Сергійович Пушкін – російський поет, драматург, прозаїк

З дитинства для Пушкіна були значущими приналежність до славного в історії роду (легендарний родоначальник – сподвижник Олександра Невського; прадід по матері – А.П. Ганнібал, «Арап Петра Великого») і «домашнє» ставлення до словесності (серед відвідувачів батьківського дому – видатний історик і літератор М.М. Карамзін; дядько В.А. Пушкін – обдарований поет). Домашнє виховання звелось до блискучого оволодіння французькою мовою; смак до мови рідної, фольклору та історії прийшов від бабусі по матері – М.А. Ганнібал, уродженої Пушкіної [282].

Одним із чудових творів, що розкривають здатність поета бачити «незвичайне у звичайному», надати цьому баченню якнайвиразнішого вербального виявлення, є вірш О.С. Пушкіна «Зимнее утро»:

Мороз и солнце; день чудесный!
Еще ты дремлешь, друг прелестный –
Пора, красавица, проснись:
Открой сомкнуты негой взоры
Навстречу северной Авроры,
Звездою севера явись!
Вечор, ты помнишь, вьюга злилась,
На мутном небе мгла носилась;
Луна, как бледное пятно,
Сквозь тучи мрачные желтела,
И ты печальная сидела –
А нынче... погляди в окно:
Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит;
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.
Вся комната янтарным блеском
Озарена. Веселым треском
Трещит затопленная печь.
Приятно думать у лежанки.
Но знаешь: не велеть ли в санки
Кобылку бурую запречь?
Скользя по утреннему снегу,
Друг милый, предадимся бегу
Нетерпеливого коня
И наведем поля пустые,
Леса, недавно столь густые,
И берег, милый для меня.

1829 [282].

2.3. Творча особистість та її розвиток

Творча особистість – це особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв’язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі. Людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать її сучасники і що бачили попередники. Вона володіє мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірять сьогодні більшість [288; 289].

У дослідженнях виділяються такі складові розвитку творчості особистості:

– прагнення до розвитку, духовного зростання, здатність дивуватися при зіткненні з новим, незвичним, ентузіазм, здатність до самовираження, вміння повністю орієнтуватись у проблемі;

– спонтанність, безпосередність, спонтанна та адаптивна гнучкість, оригінальність, дивергентність мислення, здатність до швидкого здобуття нових знань, чутливість, сприйнятливність до нового;

– здатність легко долати розумові бар’єри, перешкоди, відступати, відмовлятися від своїх думок, теорій, «народжуватися кожен раз заново», здатність відкидати несуттєве, другорядне, готовність напружено і важко працювати, до складання складних структур із елементів, до синтезу та до аналізу, до комбінування, до диференціації явищ;

– внутрішня зрілість, скептичність, сміливість, «смак» до тимчасового хаосу, відсутності порядку, прагнення довго залишатися наодинці, ствердження і підкреслення свого «Я», здатність зберігати впевненість в умовах невизначеності [401].

У розвитку творчої особистості можна виокремити такі основні компоненти: когнітивний (систему знань про сутність, структуру, особливості взаємодії, знання про стилі спілкування; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність; творче мислення); поведінковий (загальні та специфічні вміння, що дозволяють успішно керувати ситуацією взаємодії, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; експресивні вміння; перцептивно-рефлексивні вміння); мотиваційний (розширення простору пізнавальних інтересів, спрямованість на взаємодію, високий рівень

домагань та потреби в навчанні, готовність до прояву компетентності, відповідальність); емоційний компонент (гуманістична установка на взаємодію, готовність вступати з іншою людиною в особистісні, діалогічні взаємини; високий рівень емпатії та рефлексії; позитивна Я-концепція).

Закономірності становлення і розвитку творчої особистості органічно пов'язані із загальними закономірностями формування всебічно розвинутої особистості, зумовлені ланцюгом формування рис, якостей і специфікою творчого процесу, в якому творча особистість виявляє вміння усвідомити суперечності, здатність розв'язання суперечностей тощо. Практика переконує, що студенти мають спрямовуватися на розвиток умінь самостійно розв'язувати проблеми, практичні завдання, мислити творчо.

У сучасному українському суспільстві здійснюються кардинальні перетворення в економічній і політичній сферах. Ці зміни суттєво впливають на систему вітчизняної освіти, що передбачає удосконалення професійної підготовки вчителя шляхом створення освітнього середовища для розвитку творчості.

Одним із важливих моментів розкриття сутності розвитку творчості людини є розуміння тих законів, за якими відбувається розвиток, розуміння рушійних сил розвитку, джерел, закономірностей та його етапів, можливостей прискорення процесу розвитку тощо.

***Розвиток людини** – це процес кількісних та якісних змін, який охоплює становлення людини в біологічному, психічному та соціальному плані. Він характеризується фізичними (морфологічними, біохімічними, фізіологічними), психічними змінами (появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів, нових якостей), розширенням та поглибленням взаємозв'язків різних властивостей особистості, новим рівнем функціонування та формування психологічних стратегій рішень особистих, професійних, соціальних проблем, цілісністю, інтегративністю тощо [40].*

Під час розвитку виникають і розвиваються нові якості особистості – довільна діяльність, самопізнання, моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, ускладнюються й удосконалюються психічні процеси, розвиваються здібності. Відбуваються якісні зміни психіки,

здійснюється перехід від нижчих шаблів до вищих у формуванні особистості. Розвиток це складне динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати творчі здібності особистості, активну громадянську позицію.

Розвиток творчості особистості належить до найактуальніших проблем суспільного життя і потребує глибокого наукового обґрунтування психологічної сутності чинників цього процесу.

Питання для самоконтролю до частини I:

1. *Дайте визначення поняття творчість.*
2. *Розкрийте зміст поняття творчі здібності.*
3. *Поясніть поняття креативність.*
4. *Поясніть особливості розгляду творчої діяльності у зарубіжній та вітчизняній науці.*
5. *Перелічіть критерії творчості за Дж. Гілфордом.*
6. *Поясніть поняття обдарованість.*
7. *Яким чином співвідносяться талант і геніальність?*
8. *Обґрунтуйте концепцію креативності Дж. Гілфорда.*
9. *Обґрунтуйте концепцію креативності Стернберга і Д. Лаверта.*
10. *Проаналізуйте розвиток творчості особистості за генетико-психологічною теорією С.Д. Максименка.*
11. *Проаналізуйте концепцію творчості В.О. Моляко.*
12. *Проаналізуйте концепцію механізму творчості В.В. Клименка.*
13. *Обґрунтуйте концепцію творчості С. Медника.*
14. *Проаналізуйте підхід до розвитку творчої особистості Е. де Боно.*

ЧАСТИНА ІІ.

СТРАТЕГІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

РОЗДІЛ 3. Стратегії розвитку творчої особистості

3.1. Стратегія творчої діяльності за В.О. Моляко

Поняття «стратегія творчої діяльності» ввів у вітчизняну психологію академік В.О. Моляко. Ґрунтуючись на стратегіально-діяльнісному підході, розробленому В.О. Моляко, нині здійснено низку значущих досліджень (В.С. Лозниця, Т.М. Третяк, В.М. Чорнобровкін, С.В. Шаванов, та ін.).

Стратегія є організуючою і регулюючою складовою творчої діяльності людини. В.О. Моляко визначає стратегію, як основу творчої обдарованості. «Стратегія як особистісне утворення складає основу творчої обдарованості, тому що конденсує в собі ті структури, які детермінують аналіз ситуацій, оцінки нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, планування творчої поведінки, прогнозування розвитку гіпотез і замислів рішення задач, можливості гнучкої переорієнтації в змінах умов діяльності і багато іншого. Саме через це стратегії, як можна передбачити, багато в чому спрямовують свідомість, насичують її конкретним змістом, акумулюють у підсвідомості знання і технології їхнього використання, які можуть бути реалізовані (зі змінами або ж у «чистому» вигляді) при виникненні нових проблем і рішенні нових задач. Саме стратегіальна організація підсвідомості передбачає використання аналогів, комбінаторики, реконструювання, задає напрямок у діяльності. Це те інтуїтивне почуття, яке «веде» рішення, «веде» суб'єкта в виборі різноманітних напрямків, у його виборах, часто важко пояснюваних. Можна припустити, що звідси виникають інтуїтивні здогадки, передбачення, часткові чи повні рішення...» [230, с. 27-28].

В.О. Моляко стверджує, що смисл стратегії «... полягає в готовності до творчої діяльності, в наявності в конкретного суб'єкта

комплексу вмінь і здібностей до її здійснення взагалі або ж її певних видів. Найбільш близькі, як нам уявляється, до сутності смислу стратегій ті концепції східної психології і філософії, які пов'язують творчість із невербалізованим, нелогізованим проявом психіки [230].

Разом з тим, В.О. Моляко відмічає, що «дискусія тут гальмується на двох моментах. Перший пов'язаний з тим, що автори не включають у поняття стратегії якогось специфічного психологічного змісту (під стратегією фактично розуміється теж саме, що і під «способом», «методом» та ін.), механічно переносячи зміст «стратегії» у контекст аналізу психологічних явищ в такому ж вигляді, як це поняття використовується в теорії ігор, військовому мистецтві, публіцистиці. Другий напрямок пов'язаний з тим, що поки дуже складно надати однозначно переконливі експериментальні докази не лише специфічності стратегії як такої, але й навіть самого її об'єктивного існування» [231].

В.О. Моляко говорить, що стратегія пошуку аналогів «є однією з найрозповсюдженіших і найефективніших» [231, с. 138]. При цьому «...творча сутність таланту вирізняється саме через реалізацію творчих стратегій реконструювання, рекомбінації та окремих аналогій як механізмів розумової діяльності високообдарованої особистості» [231].

3.2. Розкриття особливостей розвитку творчо обдарованої особистості за В.В. Рибалкою

В.В. Рибалка, розглядаючи особливості творчо обдарованої особистості, враховує різні підходи до її розуміння.

Аксіологічний підхід означає визнання творчо обдарованої особистості базовою цінністю суспільства, суб'єктом створення себе та інших людей як найвищої цінності, в тому числі і через зміну, поліпшення похідних від них духовних і матеріальних, культурних і природних цінностей. Творчо обдарована особистість, на думку автора, повинна бути вільною у своїй діяльності і захищена від тиску на неї як соціального, економічного, так і індивідуального, психологічного.



**Валентин Васильович Рибалка –
доктор психологічних наук,
професор**

Акмеологічний підхід визнає вільний рух творчо обдарованої особистості саме у вершинному напрямку, а її індивідуальності – в глибинному. Зважаючи на всю унікальність творчо обдарованої особистості, ставлення до неї оточуючих повинно відповідати певній етиці, приймаючи всю своєрідність такої особистості.

У контексті філософії простору і часу обдарована особистість виходить за свої просторово-часові межі, вона всеосяжно охоплює цими вимірами дійсність, розширює і перетворює її, вибірково прискорюючи, швидше за інших зондуючи нове майбутнє, трансформуючи і пристосовуючи його до людства, що розвивається. Діалектика обдарованості в контексті простору і часу полягає і в тому, що вона проникає в їхні протилежні сторони – макро- і мікросвіт, нескінченне майбутнє і минуле, надшвидкісне і консервативно-уповільнене за темпом. Їхня схильність до оволодіння протилежностями може відлякувати від них звичайних людей, які звикли до стабільності в ситуації «тут і тепер».

На загальнонауково-психологічному рівні визначення творчо обдарованої особистості має здійснюватися в контексті законів різних наук, але у зв'язку з їхньою психологічною інтерпретацією. Йдеться про закони еволюційного та історичного розвитку людини і людства, біохімії, генетики, біофізики, екології, математики, кібернетики, інформатики, фізики, хімії, космології, геології та т.п. Не можна виключати і використання з метою її розуміння і деяких ідей парапсихології для формування нових, несподіваних точок зору на феномен обдарованості, генеруючи незвичайні для суспільства пояснення в цьому плані [299; 230].

Теоретико-психологічний рівень методології наукової психології передбачає вивчення творчо обдарованої особистості через призму її принципів: детермінізму, відображення, розвитку психіки, єдності психіки і діяльності, системно-структурного принципу, а також домінуючих зараз парадигм, насамперед розвитку особистості та особистісного підходу. Згідно з цим, обдарована особистість у концентрованому вигляді краще реалізує і демонструє головну формулу принципу детермінізму. Обдарована особистість обирає як зовнішню причину своєї предметної діяльності найбільш актуальні об'єкти дійсності, але при цьому сама виступає як детермінанта, суб'єкт своєї діяльності на всіх трьох рівнях розгляду її як суб'єкта – на рівні організму (життєдіяльність), індивіда (засвоєння цінностей) і

особистості (створення цінностей). Тобто, обдарованість, талант, геніальність, з притаманними для них яскравими творчими проявами, виступають найбільш інтенсивними детермінантами (стимулами, смислами, мотивами) психічного, особистісного розвитку людини.

На рівні принципу відображення обдарована особистість виконує в суспільстві функцію випереджального сигнального знаково-опосередкованого контакту з новими, значущими для людства аспектами дійсності, реалізуючи психологічну діяльність на рівні життєдіяльності (організм), засвоєння традиційних цінностей (індивід) і створення нових цінностей (особистість).

За принципом єдності психіки та діяльності, обдарована особистість є надзвичайно діяльною істотою, психіка якої виступає як унікальний ідеальний план діяльності, як творча модель дійсності, що дає їй можливість краще, ніж іншим, орієнтуватися в навколишньому середовищі на всіх рівнях детермінації – організму, індивіда й особистості, краще забезпечуючи життєдіяльність, засвоєння та продукування суспільного досвіду.

Згідно з принципом розвитку психіки, творчо обдарована особистість розвивається в процесі раннього дозрівання і формування психофізіологічних задатків (на рівні організму), в процесі розвитку здібностей до діяльності з присвоєння цінностей та їхнього використання (на рівні індивіда) і в процесі перетворюючої, ціннісно-творчої діяльності (на рівні власне особистості). Ці рівні послідовно домінують і змінюють один одного в рамках єдиної системи чинників становлення психіки. Поступово як провідний виступає особистісний розвиток, пов'язаний з творчою діяльністю. При цьому творчість постає і як процес створення індивідуально і суспільно цінного продукту, і як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості – на основі засвоєння і збагачення суспільно-історичного досвіду [14]. Творчо обдарована особистість стає на шлях інтенсивного створення зовнішнього і внутрішнього світу з його позитивними і негативними тенденціями, успіхами і невдачами, досягненнями і ризиками. Тому вона вимагає розуміння, прийняття та підтримки з боку суспільства і кожного його члена, задля благополуччя яких і відбувається подвижництво обдарованих і талановитих [282].

Згідно системно-структурного принципу, психіка творчо обдарованої особистості є складною системою взаємопов'язаних елементів, які інтегруються в певну цілісну психологічну структуру. Ця

система є відкритою у Всесвіт і суспільство, має з ним активні прямі і зворотні зв'язки. На рівні організму психіка обдарованих включена в регуляцію взаємодії суб'єкта з набагато ширшою, ніж він сам, природною, біологічною системою, на рівні індивіда – із соціальною системою, а на рівні особистості – зі створюваними нею новими культурно-історичними цінностями суспільства і предметного світу. У розвитку і діяльності творчо обдарованої особистості найбільш помітно виявляються істотні атрибути розвитку людської психіки. Вона дуже зручна для вивчення відкритих у процесах і продуктах творчості закономірностей становлення людської особистості.

На психолого-прикладному методологічному рівні обдарована особистість може бути визначена в різнобічних конкретних аспектах, відповідних різним прикладним галузям наукової психології, які займаються дослідженнями з оптимізації, проектування різних видів поведінки і діяльності людей.

З точки зору особистісного підходу доцільно розглядати саму особистість як цілісне, інтегративне втілення обдарованості, таланту, геніальності, тобто синонімічно до цих понять, що має свою структуру, диференційований профіль, що складається з безлічі видів обдарувань, їхньої ієрархії, на вершині якої можуть бути такі, як комунікаційна, мотиваційна, характерологічні, рефлексивна, академічна, інтелектуальна, психофізіологічна, які далі конкретизуються і деталізуються. Практично-психологічний методологічний рівень передбачає вивчення і вирішення різних психологічних проблем обдарованої особистості з позицій принципу гуманізму, етичного кодексу роботи практичного психолога, принципу суб'єктної активності, принципів системного, індивідуального, особистісного підходів у контексті вихідних положень різних технологій консультування, психотерапії, психодіагностики, корекції, реабілітації і т.д. Творчо обдарована особистість може бути визнана «проблемною» у двох аспектах: по-перше, як така, що вирішує актуальну для себе і людства проблему і тим самим забезпечує прогрес цивілізації, суспільства, культури і самої себе, і, по-друге, сама виступає як проблема в широкому сенсі – духовному моральному, естетичному, науковому і навіть психотерапевтичному. Адже вона різко відрізняється від звичайного члена суспільства і в цьому плані може бути визнана аномальною, що неодноразово вже траплялося в історії людства [230].

Онтопсихологічний методологічний рівень включає в себе життєві етичні норми, принципи прагматизму, стереотипи людського співжиття, норми етнічної культури та багатокультурний досвід співіснування різних етносів і т.д. При цьому повинні бути враховані і релігійні погляди творчо обдарованої особистості, наприклад, якою мірою вона дотримується біблійних заповідей, які можуть сприяти або заважати розумінню і визнанню обдарованої особистості [299; 230].

3.3. Система ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості О.Л. Музики



Олександр Леонідович Музика –
кандидат психологічних наук,
професор

мати різні рівні вираженості, актуалізованості, стійкості і регуляційного потенціалу [238; 240].

Як психологічний центр регуляції діяльності і розвитку особистості, ціннісна свідомість концентрує в собі вибірккові, особистісно-значимі результати життєвого досвіду як у сфері соціальних стосунків і діяльності, так і у сфері особистісного саморозвитку. Поняття «ціннісна свідомість» є суб'єктивною (у плані локалізації та інтерпретації ціннісного досвіду) і суб'єктною (у плані джерел і детермінації активності) характеристикою індивідуальної свідомості;

суб'єктні цінності – це особливі поєднання високозначимих моральнісних і діяльнісних цінностей, що тісно корелюють між собою і завдяки цьому утворюють внутрішню самодостатню, самодетерміновану основу для регуляції діяльності і саморозвитку особистості, оскільки

містять у собі і ціннісно-сміслові, і інструментально-діяльнісні характеристики, які дозволяють задовольняти основні особистісні потреби (у визнанні й поцінуванні, у підтриманні самоідентичності, у розвитку, у суб'єктності), через вироблення ціннісної основи й мотивів діяльності у певній життєвій ситуації. З точки зору моделювання ціннісної свідомості, суб'єктні цінності – це операціональні дескриптори регуляційної функції свідомості, оскільки відображають рух внутрішніх ціннісних утворень від сприймання й оцінки ситуації і самооцінки власних можливостей у ній до прийняття рішення про дії та вчинки [238; 239].

Основні властивості суб'єктних цінностей: 1) обумовленість індивідуальним ціннісним досвідом; 2) здатність внутрішньо регулювати діяльність, поведінку та особистісний розвиток; 3) здатність забезпечувати стійкість та індивідуальну своєрідність особистості; 4) адаптаційна гнучкість, що проявляється в актуалізації чи, навпаки, нівелюванні ціннісності окремих конструктів відповідно до зміни життєвої ситуації і життєвих завдань; 5) недеklarативність, дієвість суб'єктних цінностей, що забезпечується взаємною підтримкою моральнісних і діяльнісних цінностей.

Здібності – це ресурси особистісного розвитку людини, що включаються у ситуаційно-ціннісні чи суб'єктно-ціннісні регуляційні схеми і полягають: у здатності ефективно здійснювати певні дії в контексті вирішення ситуаційних чи життєвих завдань; в усвідомленій зримій, реальній можливості цієї здатності досягнути.

Перше досягається рефлексією вмінь і результатів діяльності, друге – рефлексією життєвої ситуації, власних особистісних властивостей і ціннісного досвіду саморозвитку.

Обдарованість – складна системна властивість особистості, що характеризується такими ознаками:

– вищим (у порівнянні з абсолютними чи віковими нормами) рівнем розвитку здібностей і відповідними високими досягненнями в діяльності;

– творчою спрямованістю особистості;

– суб'єктно-ціннісним типом регуляції особистісного саморозвитку;

ціннісний обмін – це інтеракційний механізм розвитку ціннісної свідомості особистості, який оснований на ситуаційній рефлексії особистісних якостей і вмінь, взаємному визнанні досягнень і ціннісній ампліфікації, що забезпечують усім учасникам міжособистісної взаємодії

ціннісно-мотиваційне взаємодокріплення активності, спрямованої на підтримання дефіцитних компонентів здібностей безпосередньо в процесі діяльності [238; 239];

ціннісна підтримка – це різновид спеціально організованої психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію суб'єктивних цінностей людини, їхню актуалізацію чи видозміну з метою розвитку здібностей і саморозвитку особистості в процесі вирішення ситуаційних чи життєвих завдань [238; 240].

3.4. Стратегія розвитку творчої особистості за Л.П. Міщихою

Базисним для розуміння стратегіальних тенденцій розвитку творчої особистості, за Л.П. Міщихою, виступає підхід до дослідження стратегій творчої діяльності В.О. Моляко.

Л.П. Міщихою було виокремлено такі стратегіальні способи конструювання процесу самореалізації особистості (для періоду пізнього онтогенезу):

1) стратегіальний спосіб аналогізування, пов'язаний з використанням відомих образів, символів, об'єктів навколишньої дійсності, які покликані найбільш точно відтворити картину світу людини за аналогією до чогось чи когось (об'єктність чи суб'єктність), її ставлення до себе, до власної творчості, зони особистісної самореалізації;

2) стратегіальний спосіб комбінування пов'язаний із поєднувальним використанням найрізноманітніших механізмів та їхніх функцій для побудови нової конструкції власної життєтворчості. Тут має місце різноманітна комбінаторика поєднання (синтез) ставлення як різних осіб до творчості, так і особистісне бачення її смислу, місця у власному житті;

3) стратегіальний спосіб реконструювання (конструювання навпаки) – протиставлення наявним зразкам ставлення до процесу самореалізації. Цей спосіб кардинально відрізняється від інших, має цілком нову якість, є вираженням «власне» творчості, чи «власне» авторства. Саме тому відноситься до найбільш творчого прояву у конструюванні власної життєтворчості;

4) універсальний стратегіальний спосіб конструювання процесу самореалізації базується на відносно рівномірному використанні способів аналогізування, комбінування і, в якійсь мірі, реконструювання.

Мова йде про наявність різних шляхів формування поглядів на природу творчості і сприйняття себе в ній. Тут важко віддиференціювати якусь одну із стратегій як домінуючу;

5) стратегіальний спосіб спонтанних, «випадкових» підстановок. Мова йде про ситуації, за яких стає проблематичним з'ясування характеру дій суб'єкта з відсутньою домінуючою тенденцією, коли пошук ведеться «наосліп», без плану дій. За таких умов ні сам суб'єкт, ні спостерігач не може встановити логічні зв'язки пошуку. Проте важко говорити про «випадковість», коли мова йде про творчий процес і сам рівень його розуміння та сприйняття людиною поважного віку [226].

Стратегії є суб'єктивними утвореннями, але їхня здатність до об'єктивації в діяльності робить можливим виділити спільні суттєві характеристики і розробити класифікації стратегій. Реалізація стратегій вимагає тактичних дій щодо розв'язування кожної окремої задачі чи її фрагмента.

У реалізації стратегіального мислення у респондентів старшого віку найбільш задіяними тактиками є:

– тактика редукації, яка виявилась у применшенні своїх можливостей (літніми людьми) щодо творчого поступу;

– тактика гіперболізації, що проявляється у контексті перебільшення власної неспроможності людьми поважного віку, «диктованої» більше ейджизмом, ніж «істинною» неспроможністю;

– тактика конвергенції, що знаходить себе у перетворенні, яке ґрунтується на поєднанні двох протилежних особливостей (чи структур) у сприйнятті власної життєтворчості. Мова йде про поєднання в одному завданні (у двох-трьох ідентичних за спрямуванням векторів пошуку розв'язку) протилежних позицій щодо власної творчої спроможності у житті і в подальшій «траєкторії руху»;

– тактика деформації (трансформації) – як зміна і перетворення, як розуміння потреби в переосмисленні ставлення до себе, власного буття, можливість змін, які ще можна охопити власною творчістю у завершальний період життя (динаміка ставлення до життя і власної творчості у ньому), які однак не руйнують цілісність самої особистості, а, швидше, трансформують її ціннісно-смыслову сферу;

– тактика інтеграції, як об'єднання в цілісну картину бачення власного життя та його перспектив [226].

Беручи за основу стратегію як вектор спрямування особистості, що характеризується поліфонією свого змістового наповнення

(ціннісно-смилова сфера, потреби, інтереси, життєві орієнтації особистості тощо) у контексті дослідження проблеми реалізації творчого потенціалу в пізній період дорослості, Л.П. Міщихою було виокремлено одинадцять стратегій, спрямованих на виявлення стратегіальних тенденцій у процесі самореалізації людьми поважного віку, зокрема:

- життєдіяльну стратегію (вітальні потреби), що виявляється у спрямованості на такі цінності, як: здоров'я, відповідно, здоровий спосіб життя, матеріальне забезпечення (достаток), відпочинок тощо;
- процесуально-змістову (інтерес до процесу і змісту діяльності), що передбачає орієнтацію на працю, активну життєву позицію, участь у громадсько-корисних справах;
- творчу стратегію, з орієнтацією на творчість як цінність (з прагненням творити), заняття за інтересами; творче натхнення;
- життєствердну стратегію, що виражає оптимізм, віру в себе, задоволення від власного життя, настроїв, активність;
- стратегію досягнення, що відображає затребуваність особистості, професійне вдосконалення, використання здобутого досвіду;
- комунікативну стратегію як прагнення до спілкування та взаємодії з іншими;
- гуманістичну стратегію, зорієнтовану на прийняття й любов до світу, у всіх проявах буття особистості; благодійництво тощо;
- когнітивну стратегію, спрямовану на осягнення знань, оволодіння новою інформацією пізнавального характеру;
- соціально значущу стратегію як відчуття приналежності до певної соціальної групи (сім'я, родина, колектив тощо);
- стратегію саморозвитку, що обумовлює спрямованість особистості до духовного розвитку, рефлексії, самовдосконалення тощо;
- етичну стратегію, з орієнтацією на етичні норми життя, моральні принципи взаємодії з навколишніми (чесність, справедливість, тактовність, порядність тощо) [226].

Дані стратегії не є чітко розмежованими, а швидше носять «міжстратегіальний» характер, оскільки смислова наповненість однієї стратегії несе смисловий «відгомін» іншої. Тому Л.П. Міщихою зроблений умовний поділ, виходячи із магістральних шляхів – стратегіальних способів їхнього конструювання [226].

РОЗДІЛ 4. Компетентнісний підхід до творчої діяльності

4.1. Авторська концепція розвитку творчої компетентності особистості

На основі узагальнень ідей про розвиток творчої особистості розроблено цілісну концепцію розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базисом якої є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості за С.Д. Максименком.

Окреслено зміст, структуру, засоби розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя.

Творча компетентність майбутнього вчителя – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно.

Структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду (рис. 4.1.).

Показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна, невербальна, компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення.

На основі визначених показників, критеріїв, психологічних та педагогічних засобів розроблено зміст та основні етапи розвитку творчої компетентності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі.

Розвиток творчої компетентності майбутніх учителів має здійснюватися на основі підготовчого, діагностичного та розвивального етапів. Розвивальний етап повинен забезпечуватися психолого-педагогічними засобами у навчально-виховному процесі ЗВО:

а) психологічні: розвиток творчого мислення; прагнення до самовдосконалення; розвиток педагогічного спілкування вчителя як творчого процесу; мотивація до самостійного творчого опрацювання матеріалу; розвиток творчих здібностей у діяльності; розвиток фахової підготовки, понятійного мислення;

б) педагогічні: організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі

особистості; забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку; встановлення партнерського педагогічного спілкування; забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу; діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу з метою більш глибокого оволодіння студентами навчальним матеріалом (рис. 4.2.).

На сьогодні існують якісно нові вимоги до професійної підготовки фахівців – майбутніх учителів. Значною мірою це стосується розвитку творчого потенціалу, спрямування сучасної професійної освіти на формування здатності фахівців до креативного навчання впродовж життя. Особливо важливим є усвідомлення майбутнім учителем значущості такого навчання для його професійної діяльності, підтримки власної конкурентоспроможності в нинішніх ринкових умовах.

Професійна освіта майбутнього вчителя має виступати як цілісна психолого-педагогічна система, яка організаційно, змістовно й технологічно забезпечує потребу студента у творчій компетентності, підвищенні професійної компетентності й просто отриманні психологічної насолоди від пізнання всього нового, що відповідає запитам його особистості.

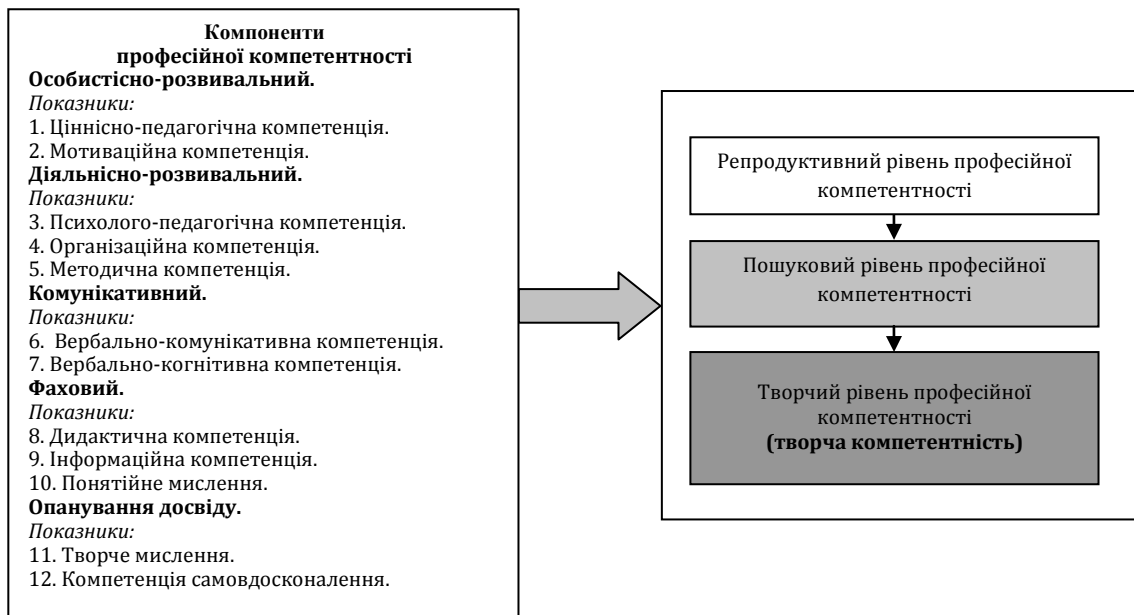
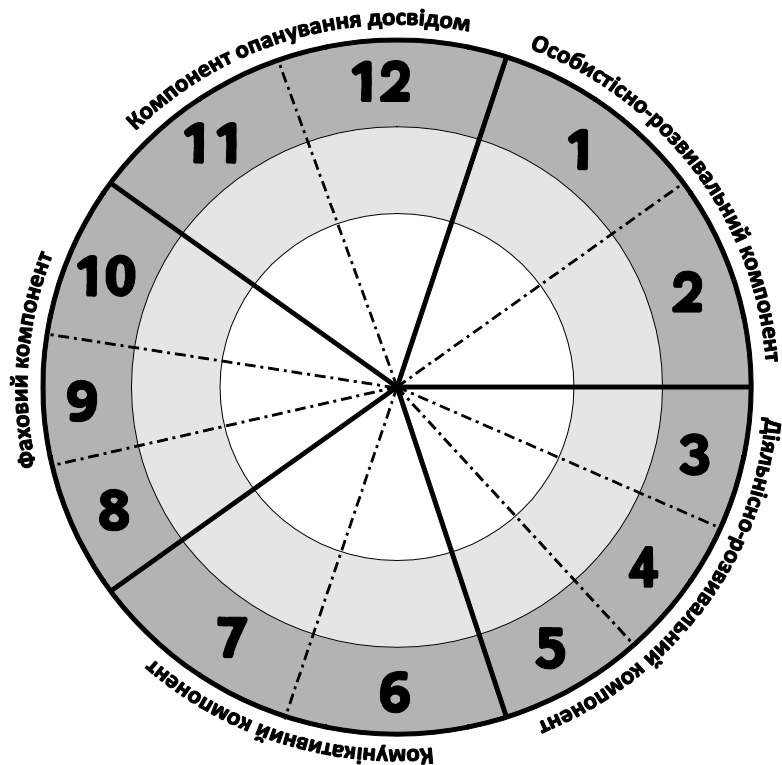


Рис. 4.1. Структура розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

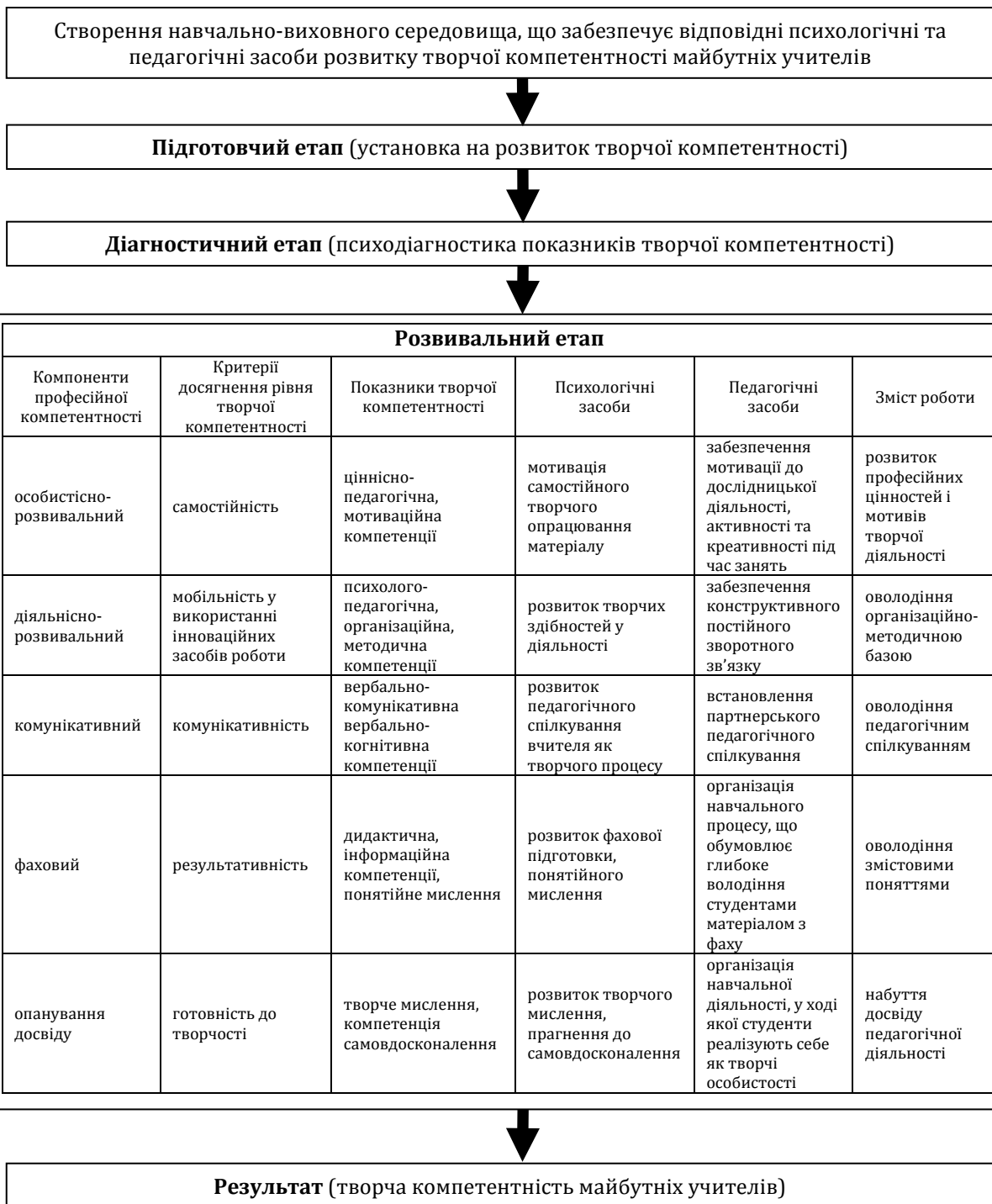


Рис. 4.2. Зміст та етапи розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

4.2. Компетентнісний підхід до розвитку творчої особистості за О.В. Тутолміним

О.В. Тутолмін розглядає особливості творчої компетентності вчителя. Автор зазначає, що творча компетентність є інтегративною професійно-особистісною характеристикою вчителя, яка забезпечує йому ефективність діяльності в типових та нетрадиційних ситуаціях шкільного життя, є системоутворюючим компонентом у структурі професійно-педагогічної компетентності, фактором становлення професіоналізму майбутнього вчителя. Продуктивності його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистісної самореалізації, умовою компетентної підтримки творчого розвитку учнів [345].

Концепція становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, за О.В. Тутолміним, в системі педагогічної освіти розглядається як нове наукове обґрунтування підвищення якості професійної підготовки фахівців.

Концепція базується на ідеях:

- творча компетентність – інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, що забезпечує йому успішність дії в типових і неординарних педагогічних ситуаціях, виступаючи системоутворюючим компонентом становлення професіоналізму вчителя, чинником ефективності його педагогічної праці;

- чинником становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя є творчо розвиваючий освітній простір, що створює сприятливі умови для професіоналізації: атмосферу пошуку, вільного саморозвитку співробітництва, вибору індивідуального освітнього маршруту відповідно до професійних нахилів;

- процес розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя стає ефективним, якщо будується на принципах: єдності формування і розвитку в процесі становлення творчої компетентності майбутнього вчителя; єдності системного, компетентнісного, особистісно-розвивального підходів; безперервності і наступності; взаємозумовленості узагальненої освітньої траєкторії та індивідуального освітнього маршруту майбутнього вчителя в процесі професіоналізації;

- формування орієнтовно-пошукової позиції майбутнього вчителя стосовно будь-яких аспектів свого педагогічного досвіду;

– стратегії інноваційного творчого саморозвитку, спрямовані на розширення педагогічної ерудиції, вмільості, особистісних якостей, забезпечують підвищення рівня розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя [345].

Питання для самоконтролю до частини II:

1. *Дайте визначення поняття «стратегія творчої діяльності».*
2. *Проаналізуйте стратегію творчої діяльності за В.О. Моляко.*
3. *Поясніть підхід до розвитку творчо обдарованої особистості за В.В. Рибалкою.*
4. *Охарактеризуйте систему ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості О.Л. Музики.*
5. *Поясніть стратегію розвитку творчої особистості за Л.П. Міцихою.*
6. *Поясніть зміст компетентнісного підходу до творчої діяльності особистості.*
7. *Проаналізуйте концепцію розвитку творчої компетентності особистості С.П. Яланської.*
8. *Проаналізуйте компетентнісний підхід до розвитку творчої особистості за О.В. Тутолміним.*
9. *Поясніть зміст та структуру творчої компетентності особистості.*

ЧАСТИНА ІІІ.

МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

РОЗДІЛ 5. Методики дослідження творчості

5.1. Експериментальне вивчення продуктивного мислення гештальтпсихологами

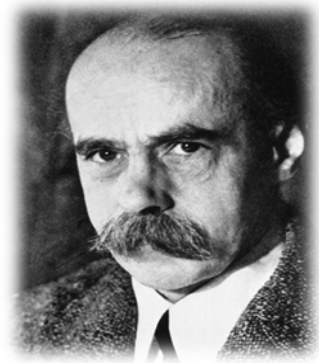


Христіан Еренфельс – австрійський філософ, психолог

Христіан фон Еренфельс – австрійський філософ і психолог, представник Австрійської школи. У психології найбільш відомий своєю роботою «Про гештальт-якості» (1890), в якій він увів поняття «гештальт-якість» і поставив проблему цілісності сприйняття. Представниками гештальтпсихології були Макс Вертгеймер (1880-1943), Вольфганг Келер (1887–1967) і Курт Коффка (1886–1941). Вони зустрілися в 1910 році в Франкфурті-на-Майні в

психологічному інституті, де Вертгеймер експериментально шукав відповідь на питання про те, як будується образ сприйняття видимих рухів, а Келер і Коффка були не тільки випробовуваними, а й учасниками обговорення результатів дослідів. У цих дискусіях зароджувалися ідеї нового напрямку психологічних досліджень.

Схема дослідів Вертгеймера була проста. Наприклад, через вертикальну щілину і відхилення від неї на 20-30 градусів пропускалось із різними інтервалами світло. При інтервалі понад 200 мілісекунд два подразники сприймалися роздільно, як наступні один за одним, при інтервалі менше 30 мілісекунд – одночасно; при інтервалі близько 60 мілісекунд виникало сприйняття руху. Вертгеймер назвав ці особливості



Макс Вертгеймер – німецький психолог

сприйняття фі-феноменом. Він запровадив спеціальний термін, щоб виділити унікальність цього явища, його незвідність (усупереч загально прийнятій у ту епоху думці) до суми відчуттів від подразнення спершу одних точок сітківки, а потім інших. Сам по собі результат дослідів був тривіальним. Вертгеймер використовував давно вже винайдений стробоскоп, що дозволяє при обертанні з відомою швидкістю окремих дискретних зображень створити видимість руху – принцип, який привів до створення кінопроектора. Та Вертгеймер бачив сенс своїх дослідів у тому, що вони спростовували пануючу психологічну доктрину: у складі свідомості виявлялися цілісні образи, нерозкладні на сенсорні першоелементи [67].

Результати дослідження Вертгеймера були викладені в статті «Експериментальні дослідження видимого руху» (1912). Від цієї статті прийнято вести родовід гештальтизму. Його головний постулат проголошував, що первинними даними психології є цілісні структури (гештальти). Гештальтам притаманні власні характеристики і закони. Властивості частин визначаються структурою, до якої вони входять.

Багато представників цього напрямку приділяли значну увагу проблемі психічного розвитку дитини, тому що в дослідженні розвитку психічних функцій бачили докази правильності своєї теорії.

Провідним психічним процесом, який фактично визначає рівень розвитку психіки дитини, на думку гештальтистів, є сприйняття. Саме від того, як дитина сприймає світ, доводили ці вчені, залежить її поведінка і розуміння ситуацій.

Сам процес психічного розвитку, з точки зору гештальт-психології, ділиться на два незалежні і паралельні процеси – дозрівання і навчання. Один із основоположників цього напрямку, Коффка, підкреслював їхню незалежність, доводячи, що в процесі розвитку навчання може випереджати дозрівання, а може відставати від нього, хоча частіше вони йдуть паралельно один одному, створюючи ілюзію взаємозалежності. Проте навчання не може прискорити процес дозрівання і диференціації гештальтів, процес дозрівання не прискорює навчання [282].

Докази істинності цього підходу до розвитку психіки гештальтисти шукали як у дослідженні формування пізнавальних процесів (сприйняття, мислення), так і в розвитку особистості дитини. Вивчаючи процес сприйняття, вони стверджували, що основні властивості сприйняття з'являються поступово, з визріванням

гештальтів. Так з'являються константність і правильність сприйняття, а також його свідомість.

Дослідження розвитку сприйняття у дітей, які проводилися в лабораторії Коффки, показали, що у дитини є набір неясних і не дуже адекватних образів зовнішнього світу. Поступово в процесі життя ці образи диференціюються і стають усе більш точними. Так, у новонароджених дітей є неясний образ людини, до гештальту якого входять і голос, і обличчя, і волосся, і характерні руху. Тому маленька дитина у віці одного-двох місяців може не впізнати навіть близького дорослого, якщо він змінить зачіску або змінить звичний одяг на абсолютно незнайомий. Однак уже до кінця першого півріччя цей неясний образ дробиться, перетворюючись на ряд чітких образів особи, в якому виділяються як окремі гештальти очі, рот, волосся, з'являються і образи голосів, тіла. Розвивається і сприйняття кольорів. Спочатку діти сприймають навколишнє тільки як забарвлене або незабарвлене, при цьому незабарвлене сприймається як фон, а забарвлене – як фігура. Забарвлене ділиться на тепле і холодне, і в навколишньому діти виділяють уже кілька наборів «фігура-фон». Це незабарвлене-забарвлене тепле, незабарвлене-забарвлене холодне і т.д. Таким чином, єдиний перший гештальт перетворюється на декілька, що вже більш точно відображають колір. З часом і ці образи дробляться: у теплому виділяються жовтий і червоний кольори, а в холодному – зелений і синій. Цей процес відбувається протягом тривалого часу, поки, нарешті, дитина не починає правильно сприймати всі кольори. Таким чином, Коффка приходив до висновку про те, що в розвитку сприйняття велику роль відіграє поєднання фігури і фону, на якому демонструється даний предмет. Він сформулював один із законів сприйняття, який був названий «трансдукція». Цей закон доводив, що діти сприймають не самі кольори, а їхнє співвідношення [282].

Досліджував розвиток сприйняття у дітей ще один представник цієї школи – Г. Фолькельт. Особливу увагу він приділяв вивченню дитячих малюнків. Великий інтерес становлять його експерименти з дослідження малювання геометричних фігур дітьми різного віку. Так, при малюванні конуса чотири-п'ятирічні діти малювали поруч круг і трикутник. Фолькельт пояснював це тим, що у них ще немає адекватного даній фігурі образу, а тому в малюнку вони користуються двома схожими гештальтами. Згодом відбувається їхня інтеграція і уточнення, завдяки чому діти починають малювати не тільки

площинні, а й об'ємні фігури. Фолькельт проводив і порівняльний аналіз малюнків тих предметів, які діти бачили, і тих, які вони не бачили, а тільки обмацували. При цьому виявилось, що в тому випадку, коли діти обмацували, наприклад, закритий хусткою кактус, вони малювали лише колючки, передаючи своє загальне відчуття від предмета, а не його форму. Тобто, відбувалося, як і доводили гештальтисти, схоплювання цілісного образу предмета, його «хорошої» форми, а потім його просвітлення і диференціація. Ці дослідження мали велике значення для робіт з дослідження зорового сприйняття в Росії, в школі А.В. Запорожця, і привели психологів цієї школи до думки про те, що існують певні образні сенсорні еталони, які лежать в основі сприйняття та пізнання предметів.

Такий самий перехід від схоплювання загальної ситуації до її диференціації відбувається і в інтелектуальному розвитку – доводив гештальт-психолог В. Келер. Він вважав, що навчання веде до утворення нової структури і, отже, до іншого сприйняття і усвідомлення ситуації. У той момент, коли явища входять до іншої ситуації, вони здобувають нову функцію. Це усвідомлення нових сполучень і нових функцій предметів і є утворенням нового гештальту, усвідомлення якого становить зміст мислення. Келер називав цей процес «переструктурування гештальту» і вважав, що він не залежить від минулого досвіду суб'єкта. Для того, щоб підкреслити миттєвий, а не протяжний у часі характер мислення, Келер дав цьому моменту переструктурування назву «інсайт», тобто осяяння.

Келер провів експеримент, у якому дітям пропонувалося дістати машинку, розташовану високо на шафі. Для того, щоб її дістати, треба було використовувати різні предмети – драбину, ящик, стілець. Виявилось, що якщо в кімнаті була драбина, діти швидко вирішували запропоновану задачу. Складніше було в тому випадку, якщо треба було здогадатися використовувати ящик. Але найбільші труднощі викликав варіант, коли в кімнаті не було інших предметів, крім стільця, який треба було відсунути від столу і використовувати як підставку. Келер пояснював ці результати тим, що драбина з самого початку усвідомлюється функціонально як предмет, що допомагає дістати щось розташоване високо. Тому її включення до гештальту з шафою не становить для дитини труднощів. Уключення ящика вже потребує певної перестановки, тому що цей предмет може усвідомлюватися в декількох функціях. Що ж до стільця, то він усвідомлюється дитиною

не сам по собі, але вже включеним до іншого гештальту – зі столом, з яким він уявляється дитині єдиним цілим. Тому для вирішення даного завдання дітям треба спочатку розбити цілісний образ «стіл-стілець» на два, а потім уже стілець з'єднати з шафою в новий образ, усвідомивши його нову функціональну роль [282].

До подібних висновків про роль «інсайту» в переструктуруванні колишніх образів прийшов і М. Вертгеймер, який досліджував процес творчого мислення у дітей і дорослих [67].

Поняття про інсайт стало ключовим у гештальт-психології. Йому було надано універсальний характер. Воно стало основою гештальтистського пояснення адаптивних форм поведінки, які Торндайк і біхевіористи пояснювали принципом «проб, помилок і випадкового успіху».

Слідом за роботою Келера про фізичні гештальти вийшла книга Коффки «Основи психічного розвитку» (1921), а потім стаття Вертгеймера «Дослідження, що відносяться до вчення про гештальт» (1923).

20-ті роки ХХ століття ознаменувалися серйозними експериментальними досягненнями гештальт-психології. Вони стосувалися головним чином процесів сприйняття. Було запропоновано безліч законів гештальту (їх нараховували 114). До них, зокрема, відносилися вже знайомі нам «фігура і фон» і «транспозиція» (реакція не на окремі подразники, а на їхнє співвідношення).

Принцип транспозиції ілюструє наступний модельний експеримент, проведений Келером над курми, у яких вироблялося диференціювання двох відтінків сірого кольору. Кури вчилися клювати зерна, розкидані на світлому квадраті, відрізняючи його від темного. У контрольному досліді той квадрат, який послужив позитивним подразником, опинявся поруч із ще більш світлим квадратом. Кури і обирали цей останній. Їхня реакція, за Келером, визначалася законом транспозиції.

Ідея іманентної трансформації «когнітивного (пізнавального) поля» безвідносно до реальної предметної діяльності створила тупикову ситуацію і в гештальтистських дослідженнях мислення людини. Цій проблемі була присвячена книга Вертгеймера «Продуктивне мислення» (1945), що залишилася незакінченою. Досліди проводилися над дітьми. Були використані також інтерв'ю з Ейнштейном. Виходячи із загального положення гештальтистів, що

справжнє мислення є «інсайтним», а інсайт припускає схоплювання цілого (наприклад, принципу вирішення проблеми), Вертгеймер виступив проти традиційної практики навчання в школі.

В основі цієї практики лежала одна з двох концепцій мислення – або асоціаністська (навчання будується на зміцненні зв'язків між елементами), або формально-логічна. Обидві перешкоджають розвитку творчого, продуктивного мислення. Вертгеймер доводив, що творче мислення залежить від креслення, схеми, у вигляді якої уявляється умова задачі або проблемної ситуації. Від адекватності схеми залежить правильність рішення, причому хороша схема дає можливість подивитися на неї з різних точок зору, тобто дозволяє створити з елементів, які входять до ситуації, різні гештальти. Цей процес створення різних образів із постійними елементами і є процесом творчості, і чим більше різних значень отримують предмети, включені в ці образи, тим більш високий рівень творчості продемонструє дитина. Оскільки таке переструктурування легше виробляти на образному (а не на вербальному) матеріалі, то не дивно, що Вертгеймер прийшов до висновку: ранній перехід до логічного мислення заважає розвитку творчості у дітей. Він також говорив, що при повторенні відбувається фіксація одного і того ж образу і дитина звикає розглядати речі тільки в одній позиції. Тому в дітей, які навчалися геометрії в школі на основі формального методу, незрівнянно важче виробити продуктивний підхід до завдання, ніж у тих, хто взагалі не навчався [282].

Вчений прагнув з'ясувати психологічну сторону розумових операцій (відмінних від логічних операцій), яка описувалася в традиційних гештальтистських термінах: «реорганізація», «угруповання», «центрування» і т.п. Детермінанти цих перетворень залишилися нез'ясованими [67].

Ідеї гештальтизму підготували ґрунт для необіхевіоризму, який став складатися на рубежі 30-х років.

5.2. Тести діагностування дивергентного мислення за Дж. Гілфордом

Тести креативності почали використовувати у 50-ті роки ХХ ст., досліджуючи здатність продукувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань. Однак дотепер серед

дослідників немає єдності в розумінні складових креативності. Не існує її загальноприйнятої теорії, що позначається на розробленні діагностичних інструментів. Здебільшого тести креативності – це тести дивергентного мислення, продуктом якого є нові ідеї і нестандартні рішення проблем. Традиційні тести інтелекту не вимагають творчого мислення, вони зазвичай оцінюють конвергентне мислення, за якого особистість повинна знайти одну правильну відповідь на питання або проблему.

Термін «креативність» (Cr) здебільшого застосовують на позначення розумових процесів, які призводять до прийняття рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій чи будь-яких унікальних і нових продуктів.

Тести креативності (лат. creatio – створення) – психодіагностичні методики, призначені для вимірювання творчих здібностей особистості.

Вивчення креативності започаткував Дж.-П. Гілфорд, який вирізняв у структурі інтелекту конвергентне і дивергентне (творче) мислення. За його словами, конвергентне мислення актуалізується, якщо людині, яка розв'язує завдання, потрібно, врахувавши безліч умов, знайти єдино правильне рішення; їх може бути кілька, але ця кількість завжди обмежена. У такий спосіб Дж.-П. Гілфорд ототожнив здатність до конвергентного мислення з тестовим інтелектом, тобто інтелектом, вимірюваним високошвидкісними тестами. Дивергентне мислення автор розумів як тип мислення, що розвивається різними напрямками. Такий тип мислення допускає варіювання шляхів розв'язання проблеми, несподівані висновки. Дж.-П. Гілфорд вважав операції дивергенції, перетворення та імплікації основою креативності як загальної творчої здібності [88].

У людей середнього рівня розвитку інтелект і творчі здібності взаємопов'язані. У людини з нормальним рівнем інтелекту (85–115 IQ) зазвичай нормальні творчі здібності. Однак за IQ вище 120 кореляція між творчою та інтелектуальною діяльністю зникає, оскільки творче мислення має не тотожні інтелекту ознаки:

- пластичність (творчі люди пропонують багато рішень, коли інші можуть знайти лише одне або два);
- рухливість (перехід від одного аспекту проблеми до іншого без обмежень однією версією);

– оригінальність (здатність приймати несподівані, небанальні, незвичні рішення) [282].

Оскільки рівень здібностей не завжди відповідає рівню творчості, психологи діагностують як інтелектуальну обдарованість і продуктивність, так і творчу обдарованість і продуктивність (креативність).

Творчу обдарованість і продуктивність характеризують: багатство думки (кількість нових ідей на одиницю часу); гнучкість думки (швидкість переключення з одного завдання на інше); оригінальність; допитливість; здатність до розроблення гіпотези; ірелевантність (логічна незалежність реакції від стимулу); фантастичність (відірваність відповіді від реальності за наявності певного логічного зв'язку між стимулом і реакцією).

У 60-ті роки ХХ ст. Дж.-П. Гілфорд і Е. Торренс створили дотепер використовувані батареї тестів діагностування дивергентного мислення. Створена на основі обґрунтованої Гілфордом моделі інтелекту «Батарея тестів Гілфорда», що оцінюють різні аспекти дивергентного мислення, складається з 10 тестів:

- назва історій (оригінальне продукування семантичних одиниць);
- «що з цим робити» (оригінальне продукування семантичних класів);
- подібні значення (оригінальне продукування семантичних відносин);
- написання пропозицій (оригінальне продукування семантичних систем);
- різновиди людей (оригінальне продукування семантичних висновків);
- «що на підставі цього придумати» (оригінальне продукування символічних одиниць);
- різні групи букв (оригінальне продукування символічних класів);
- створення предметів (оригінальне продукування символічних систем);
- заховані букви (оригінальне продукування символічних трансформацій);
- додавання декорацій (оригінальне продукування символічних висновків) [88].

Кожне завдання обмежене в часі й оцінює гнучкість та оригінальність. Тести супроводжують орієнтовні нормативні дані, одержані від груп дорослих та учнів старших класів.

Дослідники, які застосовували ці тести, наголошують на їхній високій надійності. Дані про валідність ґрунтуються на дослідженнях валідності факторів запропонованої автором моделі інтелекту.

5.3. Теорія дозрівання А. Гезелла

У психології створено багато теорій, які по-різному пояснюють віковий психічний розвиток, його витoki. Їх можна об'єднати у два напрями – біологізаторський і соціологізаторський.



Арнольд Гезелл – американський психолог

До біологізаторського напрямку відноситься теорія рекапітуляції, в рамках якої Е. Геккель сформулював біогенетичний закон щодо ембріогенезу (онтогенез є коротке і швидке повторення філогенезу), а американський психолог С. Холл переніс його на онтогенез: дитина у своєму розвитку коротко повторює розвиток людського роду. Теоретична неспроможність концепції рекапітуляції в психології виявилась досить рано, і це вимагало створення нових ідей. С. Холл

першим зробив спробу показати, що між історичним та індивідуальним розвитком існує певний зв'язок.

Теорія рекапітуляції недовго виконувала роль пояснювального принципу, але ідеї С. Холла мали значний вплив на дитячу психологію через дослідження двох його знаменитих учнів – А.Л. Гезелла і Л. Термена. Їхні праці сучасна психологія відносить до розробки нормативного підходу щодо розвитку.

А. Гезелл увів у психологію метод лонгітюдного, тобто поздовжнього вивчення психічного розвитку одних і тих самих дітей від народження до підліткового віку, який він пропонував називати «біографічно-лабораторним». Крім того, досліджуючи монозиготних близнюків, він одним із перших увів у психологію близнюковий метод для аналізу співвідношення дозрівання і навчання. В останні роки життя А. Гезелл вивчав психічний розвиток сліпої дитини, щоб глибше зрозуміти особливості нормального розвитку.

Визнаючи важливу роль соціальних чинників, у своїх дослідженнях А. Гезелл обмежувався кількісним вивченням порівняльних зрізів дитячого розвитку, зводячи розвиток до простого збільшення, біологічного зростання, дозрівання – «приросту поведінки», не аналізуючи якісних перетворень при переході від одного ступеня розвитку до іншого, підкреслюючи залежність розвитку лише від дозрівання організму. Намагаючись сформулювати загальний закон дитячого розвитку, А. Гезелл звернув увагу на зниження темпу розвитку з віком (або зменшення «щільності» розвитку): чим молодша дитина, тим швидше відбуваються зміни в її поведінці [86].

А. Гезелл орієнтувався на біологічну модель розвитку, в якій чергуються цикли оновлення, інтеграції, рівноваги, і в рамках такого підходу до розуміння розвитку він не зміг дати відповідь на запитання, що ж приховується за зміною темпу розвитку. Тому наслідком застосування ним зрізових (поперечних і поздовжніх) методів дослідження було ототожнення розвитку і зростання [86].

5.4. Лонгітюд Л. Термена

Як і А. Гезелл, Л. Термен здійснив одне з найтриваліших у психології лонгітюдних досліджень, яке продовжувалось протягом 50 років. У 1921 р. Л. Термен відібрав 1500 обдарованих дітей, коефіцієнт інтелекту яких був 140 і вище, і відстежив їхній розвиток. Дослідження продовжувалося до середини 70-х рр. і закінчилося вже після смерті Л. Термена.

Внесок А. Гезелла і Л. Термена до дитячої психології полягає в тому, що вони поклали початок становленню її як нормативної дисципліни, яка описує досягнення дитини в процесі зростання і розвитку.

Нормативний підхід у дослідженні розвитку дитини складає, по суті, класичний американський напрямок у вивченні дитинства. Тут беруть початок дослідження проблем «прийняття ролей», «особистісного зростання», оскільки саме в його рамках уперше були проведені дослідження таких важливих умов розвитку, як стать дитини і порядок народження. У 40-50-х рр. ХХ ст.



Льюїс Термен – американський психолог

були започатковані нормативні дослідження емоційних реакцій у дітей (А. Джерсідд та ін.). У 70-х рр. ХХ ст. на цій же основі Є. Маккобі і К. Жаклін вивчали особливості психічного розвитку дітей різної статі. На нормативний підхід частково орієнтувалися дослідження Ж. Піаже, Дж. Брунера, Дж. Флейвелла та ін.

Але вже в 60-х рр. ХХ ст. у нормативних дослідженнях відбулися якісні зміни. Якщо раніше психологія орієнтувалась на опис того, як дитина себе поводить, то вже тепер акцент змістився в бік пошуку причин і умов поведінки та наслідків того чи іншого типу розвитку. Постановка нових проблем привела психологів до розгортання нових емпіричних досліджень, які, у свою чергу, дозволили розкрити нові феномени дитячого розвитку [338].

5.5. Методика на визначення творчого мислення «Значення слів» О.І. Беседіна, І.І. Ліпатова, О.В. Тимченка, В.Б. Шапаря

Методичні вказівки: методика призначена для оцінювання творчого мислення. Піддослідним пропонується 25 слів із різними значеннями. За 15 хвилин вони повинні записати максимальну кількість значень для кожного слова. Завдання виконується на чистих листах паперу.

Бали	2	3	4	5
Кількість підібраних слів	51	52-61	63-71	72

Інструкція

Перед вами список із 25 слів. Ваше завдання за 15 хвилин написати якомога більше значень для кожного слова (враховуються лише різні слова).

Варіант

корінь	господарство	зворот
тінь	язик	культура
шлях	лінія	суспільство
голова	обличчя	зв'язок
одиниця	номер	петля
квиток	рух	життя
смуга	клас	роль
світло	основа	слово
картина [166].		

РОЗДІЛ 6. Методики вимірювання креативності

6.1. Методика «Креативне поле» Д.Б. Богоявленської

У вітчизняних дослідженнях на основі виокремлення одиниці вимірювання творчих здібностей, названої інтелектуальною ініціативою, Д.Б. Богоявленською розроблено оригінальну методику креативного поля. Інтелектуальна ініціатива виступає «клітинкою», в якій синтезуються особистісні риси та інтелектуальні особливості. Одержані за допомогою методики креативного поля дані тісно корелюють із зовнішнім критерієм.

Методиці властиві такі особливості:

- відмова від зовнішнього спонукання і запобігання появи внутрішніх оцінних стимулів;
- відсутність максимального показника (пропоноване завдання розв'язують на кількох рівнях (від часткового до загального) із застосуванням універсальних законів. Це необхідно для досягнення другого креативного рівня – виходу за межі заданого;
- нефіксованість тривалості експерименту (швидкість перебігу психічних процесів не беруть до уваги) [42].

Д.Б. Богоявленська у своїх дослідженнях використала кілька типів специфічних завдань. При вивченні дітей молодшого шкільного віку вона застосувала методику «Морський бій»: завдання можна розв'язати методом «проб і помилок» і за допомогою виявлення закономірностей. Методика «Система координат» полягає у роботі з формулами. Найповніше розкрила креативне поле методика «Казкові шахи» (шахові задачі на дошці нетрадиційної циліндричної форми), при розв'язуванні завдань якої шаховий досвід не допомагає.

Методика проведення експерименту складається з попереднього навчання, у процесі якого досліджувані засвоюють загальні правила і прийоми розв'язання цього типу завдань, а також експерименту (розв'язання 12 задач приблизно за годину).

Досліджуваних класифікують за рівнем інтелектуальної активності на такі категорії:

- 1) стимульно-продуктивний рівень інтелектуальної активності: розв'язання завдань за допомогою гіпотез і відкриттів. Досліджуваний за добросовісної та енергійної роботи залишається на початковій стадії знайденого способу розв'язання. Цей рівень характеризується

відсутністю пізнавального інтересу та ініціативи, прагматичністю, вузьким професіоналізмом;

2) евристичний рівень інтелектуальної активності: відкриття закономірностей емпіричним шляхом. Володіючи надійним способом розв'язання, досліджуваний аналізує склад, структуру своєї діяльності, що відкриває оригінальні способи розв'язання, і успішніше розв'язує наступні завдання;

3) креативний рівень інтелектуальної активності (теоретичних відкриттів): створення теорії і постановка нової проблеми. Досліджуваний може припинити запропоновану йому в процесі експерименту діяльність, що висвітлила зовсім іншу проблему. Іноді особа виходить на креативний рівень після розв'язання кількох завдань (здатність розкривати істотне шляхом аналізу одиничного об'єкта). Важливою особливістю цього рівня є самодостатність, байдужість до зовнішньої оцінки, наявність власної думки.

Креативний рівень інтелектуальної активності не є обов'язковою умовою успіху у професійній діяльності. Багато відомих учених володіло евристичним рівнем активності (Рентген відкрив X-промені, Бойль – зворотну пропорційність об'єму і тиску в газі). Теоретично осмислювали ці наукові феномени інші вчені [42].

6.2. Тести вимірювання креативності Е. Торренса

Е. Торренс трактував креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відчуття дисгармонії. Його тести (ТТСТ) були створені в руслі концепції дивергентного мислення Гілфорда. Однак Торренс орієнтувався передусім на стимуляцію творчих здібностей, а не на результати факторно-аналітичних досліджень. Креативність він вважав загальною здатністю, яка ґрунтується на поєднанні загального інтелекту, особистісних характеристик і здібностей до продуктивного мислення. При конструюванні тестів Торренс відмовився від монофакторних тестових завдань (Гілфорд), кожному субтесту його методики доводиться оцінювати декілька характеристик креативності. Відбір завдань був здійснений на основі факторного аналізу [342].

Тести складаються з трьох частин: вербальної (7 субтестів), образної (3 субтести) і звукової (2 субтести) батарей. Вони призначені для оцінювання чотирьох властивостей дивергентного мислення: поточності (здатності продукувати велику кількість ідей), гнучкості

(здатності застосовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблеми), оригінальності (здатності продукувати незвичні, нестандартні ідеї); розробленості (здатності детально розробляти ідеї). До цих властивостей Торренс додав адекватність (здатність адекватно сприймати і реагувати), опір замиканню (здатність долати самотність) і абстрактність назви (здатність абстрагуватися від звичайного і закладати у назву певну ідею).

Надійність і валідність тестів Торренса задовільні: надійність ретестова коливається від 0,84 до 0,93 для різних показників вербальної батареї і від 0,7 до 0,85 – для образної батареї. Високі показники валідності критерійної і прогностичної валідності.

Тести Торренса стандартизовані (вербальна і образна батареї). Невербальна частина, відома як «Фігурна форма тесту творчого мислення Торренса», в Україні застосовувалася у модифікації О. Вороніна, який адаптував (1993-1994) субтест «Завершення картинок» на вибірці менеджерів віком від 23 до 35 років. Метою адаптації було виявлення невербальної креативності як здатності до «зародження» нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації. Позначення досліджуваним описаного словами не суттєве при інтерпретації результатів і використовується лише для цілісного розуміння малюнка.

Модифікований варіант тесту Торренса є добіркою картинок із набором елементів (ліній). Досліджуваним необхідно домальовувати картинку осмисленого зображення. На думку О. Вороніна, запропоновані ним картинки не дублюють у своїх початкових елементах одна одну і забезпечують надійні результати. Діагностичні можливості адаптованого варіанта методики дають змогу оцінювати такі показники креативності, як оригінальність і унікальність.

В оригінальному тесті Торренса з кількох показників креативності найзначущішим є оригінальність, тобто несхожість створеного досліджуваними. Оригінальність діагностують як статистичну рідкість відповіді. Оскільки ідентичних зображень не буває, йдеться про статистичну рідкість типу (або класу) малюнків.

У блоці інтерпретації наводяться адаптації різних типів малюнків та їхні умовні назви, які відображають істотну характеристику зображення. Умовні назви малюнків, як правило, не тотожні їхнім назвам, запропонованим досліджуваними. У цьому, на думку О. Вороніна, виявляються відмінності між вербальною і невербальною креативністю. Оскільки тест використовують для діагностування

невербальної креативності, запропоновані досліджуваними назви картинок із подальшого аналізу виключають і використовують тільки як допоміжний засіб для розуміння суті малюнка.

Показник «оригінальність малюнка» оцінюють з огляду на масив даних про нього і обчислюють за такою формулою:

$$O_r = \frac{x - 1}{X_{\max} - 1},$$

де O_r – оригінальність первинного типу малюнка; x – кількість малюнків іншого типу; X_{\max} – максимальна кількість малюнків у типі для певної вибірки досліджуваних.

Індекс оригінальності, за Торренсом, підраховують як середню оригінальність за всіма картинками. Якщо оригінальність малюнка дорівнює 1, його визнають унікальним. Додатково підраховують індекс унікальності – кількість картинок для досліджуваного.

У повному тесті Торренса використовують також показник «поточність виконання» – кількість малюнків, за винятком тих, що повторюються (без істотних варіацій), і нерелевантних (що не включають ліній стимульного матеріалу або не є складовою малюнка).

Субтест «Паралельні лінії», де потрібно домальовувати до осмисленого зображення дванадцять пар паралельних ліній, дає змогу з'ясувати гнучкість – наявність різних типів зображень для кожної пари ліній, легкість переходу від одного типу зображення до іншого. Показник «складність зображення» (ретельність розроблення малюнка, кількість доповнень до основного малюнка тощо) характеризує швидше образотворчий досвід досліджуваного і певні особистісні риси (епілептоїдність, демонстративність), ніж характеристики креативності. Інтерпретація результатів тестування залежить від специфіки вибірки, тому адекватні та надійні висновки про людину можна отримати в межах пропонованої вибірки або подібної до неї. Тестування можна проводити в індивідуальному і груповому варіантах [342].

6.3. Методика діагностування креативності М. Воллаха і К. Когана

Для діагностування рівня креативності застосовують й інші методики, не лімітовані часом. Так, американські дослідники М. Воллах і К. Коган надавали досліджуваним стільки часу, скільки було потрібно для розв'язання завдання, тестування відбувалося у формі гри,

приймали будь-яку відповідь. За такого тестування кореляція між креативністю і рівнем інтелекту наближалася до нуля, тобто креативність не залежала від інтелекту.

М. Воллах і К. Коган поділили дітей на 4 групи з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, що відрізнялися способами пристосовування до зовнішніх умов і розв'язання завдань:

1) діти з високим рівнем інтелекту і креативності. Вони впевнені у своїх здібностях, мають адекватну самооцінку, виявляють ініціативність, особисту незалежність думок і дій, успішні, обдаровані, соціально адаптовані;

2) діти з низьким рівнем креативності, але високим інтелектом. Прагнуть успіхів, важко переживають невдачі, бояться висловити свою думку, ризикувати, зазнати приниження, дистанціюються від однокласників;

3) діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності. Потрапляючи до категорії «вигнанців», погано пристосовуються до шкільних вимог; мають захоплення на стороні, їх часто не розуміють учителі й однолітки;

4) діти з низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей. Добре пристосовуються, мають адекватну самооцінку, низький рівень предметних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю.

Обдарованим дітям властиві високий енергетичний рівень, мала тривалість сну, підвищена пізнавальна активність, інтелектуальна ініціатива – схильність ставити перед собою складні завдання [318].

Питання для самоконтролю до частини III:

1. *Охарактеризуйте експериментальне вивчення продуктивного мислення гештальтпсихологами.*
2. *Охарактеризуйте тести діагностування дивергентного мислення за Дж. Гілфордом.*
3. *Поясніть теорію дозрівання А. Гезелла.*
4. *Поясніть лонгітюд Л. Термена.*
5. *Розкрийте зміст методики на визначення творчого мислення «Значення слів» О.І. Беседіна, І.І. Ліпатова, О.В. Тимченка, В.Б. Шапаря.*
6. *Розкрийте зміст методики «Креативне поле» Д.Б. Богоявленської.*
7. *Охарактеризуйте тести вимірювання креативності Б. Торренса.*
8. *Обґрунтуйте зміст методики діагностування креативності М. Воллаха і К. Когана.*

ЧАСТИНА ІV.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПЕРЕБІГУ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

РОЗДІЛ 7. Психолого-педагогічні програми розвитку творчих особистостей: мета, методи, результати

7.1. Система творчого тренінгу КАРУС В.О. Моляко

КАРУС – це аббревіатура назв п'яти найбільш застосовуваних стратегій конструювання: комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальна стратегія та стратегія випадкових підстановок.

Методи активізації в системі КАРУС ураховують особливості творчої мисленнєвої діяльності людини, і тому вони досить ефективні й використовуються в наукових і прикладних розробках з технічної творчості, в конструкторській діяльності.

Автор розглядає технічну творчість в автоматизованих системах проектування.

Творчість – властивість, як правило, професіоналів своєї справи, які ефективно працюють у відповідній галузі. Творчість базується на розвинених мисленні та уяві, інтелекті та є його особистісним дериватом.

Творча самореалізація в широкому сенсі становить основну якість, невід'ємну характеристику психічно здорової людини.

Психологічні особливості винахідницької діяльності сприяють тому, що навіть у поставленій й розв'язаній задачі тривалий час зберігається «інерція» об'єктивності її творчого змісту, об'єктивної новизни. Саме цей заряд об'єктивної новизни, що міститься у винахідницькій задачі, потрібний для розвитку творчої діяльності й зберігання всіх психологічних особливостей об'єктивної творчості.

«Дана методика являється системою спеціально організованого впливу на творчу діяльність суб'єкта, базується на конкретному вивченні процесу творчості, його циклів, а також стратегій і тактик,

використовуваних у діяльності професіоналів» [230]. Стратегія аналогізування може продуктивно використовуватися при розумінні задачі. «Найчастіше в учнів у ході розуміння ... комбінаторної задачі має місце така стратегія розуміння, як пошук аналогів. Вона спрямовує мислення за аналогією з уже відомим. Аналогія може бути схожою, близькою, але ніколи – точним копіюванням раніше вже відомого, оскільки це забезпечується новизною задачі для учня. На основі досвіду і знань думкою здійснюється перенесення цих знань (у даному разі схеми, структури розв'язання) у нову ситуацію. А для цього потрібне народження гіпотези, здогадки, що перетворить відому схему у нову, придатну для розв'язання творчої задачі» [230, с. 31].

7.2. Програма розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» О.Л. Музики

Авторська програма О.Л. Музики є логічним продовженням наукового підходу В.О. Моляко.

Особливість програми ціннісної підтримки розвитку здібностей і обдарованості «Три кроки» в порівнянні з іншими програмами з подібними завданнями полягає в кількох принципових відмінностях:

- у програмі «Три кроки» не робляться особливі акценти на вдосконаленні навчальної діяльності учнів, натомість пропонується більшою мірою зосередитись на створенні розвивального середовища, яке сприяло б мобілізації суб'єктної активності особистості, спрямованої на розвиток здібностей у різних видах діяльності;

- на етапі розвитку здібностей як розвивальні розглядаються переважно ситуаційні чинники (соціальні, діяльнісні та вікові) у їхньому взаємопроникненні та взаємодії;

- на етапі розвитку обдарованості (як вищого рівня розвитку здібностей) розвивальні впливи здійснюються через ціннісну регуляцію розвитку і саморозвитку особистості;

- для підтримки розвитку здібностей та обдарованості застосовується рефлексивна актуалізація ціннісного досвіду учнів, підтримка референтних осіб, створення ситуацій успіху та взаємного поцінування досягнень усіх, без винятку, учнів, розширення чи видозміна поля діяльності ще до настання ціннісно-мотиваційної виснаженості [238].

Мета програми полягає у створенні умов для розвитку особистості учнів на основі розвитку їх творчих здібностей, а в окремих випадках – обдарованості.

Завдання програми:

- створення розвивального середовища, яке було б ізоморфним за більшістю параметрів до динамічних умов сучасного суспільства;
- розвиток загальних здібностей дітей на основі досягнення успіхів у різних видах діяльності;
- створення умов для розвитку творчих здібностей та обдарованості;
- розробка ефективних методів дослідження динамічних характеристик здібностей;
- розробка організаційно-педагогічних методів управління розвитком здібностей дітей на основі врахування вікових, соціально-психологічних та діяльнісних закономірностей розвитку здібностей та обдарованості;
- створення моделі ефективної взаємодії школи, батьків, позашкільних закладів, органів місцевого самоврядування в розвитку здібностей та обдарованості.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» зорієнтована на гармонізацію стосунків між людьми, на підвищення адаптивності людини у світі, на забезпечення психологічної комфортності особистості. Розвиток здібностей – це засіб досягнення цієї мети. Програма може розпочинатися і в початкових, і в середніх, і в старших класах. Звичайно, при тому, що основні «кроки» цієї програми залишаються однаковими, методичне забезпечення повинно різнитися на основі врахування особливостей вікового і соціального розвитку дітей.

Перший крок. Завдання педагогічного колективу – зробити так, щоб кожен учень був успішним у якомусь виді діяльності. Чи буде це навчальна, чи позанавчальна діяльність – не так уже й важливо.

Другий крок. Робота педагогічного колективу має бути спрямована на те, щоб навчити учнів, учителів та батьків поцінювати досягнення дітей, а дітей – приймати позитивну оцінку. Це не таке вже й просте завдання, як може видатися на перший погляд. У нашій соціокультурній ситуації більше прийнято вимагати, карати, робити зауваження, попереджувати тощо, а от форми вияву поцінування дуже бідні й недиференційовані.

Третій крок. Завдання школи – зробити так, щоб на кожному ступені навчання (початкові, середні, старші класи) кожен учень хоча б тричі був успішним у різних видах діяльності.

Із точки зору методичного, та й психологічного забезпечення, третій крок найважчий, але він і найважливіший. Для прикладу, автор виділяє проблему переорієнтації учнів на іншу діяльність чи на інші аспекти однієї й тієї ж діяльності у тому випадку, коли він уже досяг успіху, отримав визнання і намагається закріпити перемогу. Ще одна проблема – це забезпечення необхідної кількості напрямів діяльності для самоствердження всіх учнів. Третя проблема – це подолання релятивності успіху. Учень має почувати себе першим номером і в тому випадку, коли він переможець всеукраїнської олімпіади з математики, і в тому, коли він ставить намет найкраще за всіх [238; 239].

7.3. Авторська програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

Авторська програма базується на науковому підході С.Д. Максименка.

Програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів відіграє важливу роль у реалізації процесу формування та розвитку теоретичної і практичної готовності студента до педагогічної діяльності на високому фаховому рівні.

Метою даної програми є розвиток визначених показників розвитку творчої компетентності майбутніх учителів.

Завдання програми – це розвиток показників компонентів професійної компетентності: особистісно-розвивального; діяльнісно-розвивального; комунікативного; фахового; компоненту опанування досвіду.

Дана програма передбачає створення спеціального навчально-виховного середовища у процесі підготовки вчителів у ЗВО з наступними характеристиками: а) установка на особистісно-розвивальний компонент (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції); б) установка на діялісно-розвивальний компонент творчої компетентності (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції); в) формування та розвиток педагогічного спілкування як творчого процесу на основі вербально-комунікативної, вербально-когнітивної компетенції; д) установка на фахове зростання на основі дидактичної, інформаційної компетенції, понятійного

мислення; д) поглиблення опанування педагогічного досвіду (розвиток творчого мислення, компетенції самовдосконалення).

Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Організаційно-методичними умовами сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, які забезпечує програма, є:

– організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості;

– забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку;

– встановлення партнерського педагогічного спілкування;

– забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять.

Основні психологічні умови розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, передбачені програмою, включають: особливості структури педагогічної діяльності; саморегуляцію; педагогічну активність; готовність до професійної творчості.

Структурно програму розвитку творчої компетентності майбутніх учителів поділено на блоки (табл. 7.1).

Таблиця 7.1

Програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

№ блоку	Назва блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1.	Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності	1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Мотивація самостійного творчого пошуку». 4. Ділова гра «Я та мої професійні цінності». 5. Дидактичне завдання «Креативний репортер». 6. Підведення підсумків.
2.	Оволодіння організаційно-методичною базою	1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Вольові зусилля та творча діяльність особистості». 4. Вправа «Банк ідей – я володію творчими здібностями». 5. Дидактичне завдання «Творчі припущення». 6. Підведення підсумків.

3.	Оволодіння педагогічним спілкуванням	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Діалогічне спілкування майбутнього вчителя». 4. Вправа «Банк ідей – я хороший співрозмовник». 5. Дидактичне завдання «Креативний репортер». 6. Підведення підсумків.
4.	Оволодіння змістовими поняттями	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Розвиток фахової підготовки». 4. Вправа «Поясни поняття». 5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?». 6. Підведення підсумків.
5.	Набуття досвіду педагогічної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Ділова гра «Розвиток творчого мислення». 4. Вправа «Банк ідей – я самовдосконалююся». 5. Дидактичне завдання «Текст для творчого аналізу». 6. Підведення підсумків.

З таблиці 7.1 зрозуміло, що програма складається із сукупності блоків, які представлені психолого-педагогічними та тренінговими засобами, спрямованими на розвиток готовності до адекватного і повного пізнання власних творчих можливостей та педагогічної творчості. Програма передбачає забезпечення психологічних умов та чинників, що активізують творчу, пізнавальну діяльність студентів. Майбутні вчителі осмислюють уявлення, що склалися про себе та інших. Учасники програми отримують інформацію про те, як вони виглядають в очах інших людей; як їх дії та вчинки сприймаються іншими. Доцільним є проведення блоків програми під час кураторських занять зі студентами, під час навчальних занять з фаху та вивчення окремих спецкурсів «Психологія», «Психологія творчості», «Педагогічна психологія», «Методика викладання психології» та ін.

Розглянемо особливості складових блоків авторської програми.

Блок № 1. «Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності» розрахований на розвиток показників особистісно-розвивального компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст передбачає мотивацію студентів до творчої

педагогічної діяльності та розвиток професійних цінностей. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

Блок № 2. «Оволодіння організаційно-методичною базою». Забезпечує розвиток показників діяльнісно-розвивального компоненту професійної компетентності. Формує вміння висловлювати нові, нестандартні ідеї, прагнення використовувати інноваційні засоби, вдало поєднувати логіку з інтуїцією.

Блок № 3. «Оволодіння педагогічним спілкуванням» розрахований на розвиток показників комунікативного компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів до активного педагогічного спілкування, ефективної діалогічної взаємодії.

Блок № 4. «Оволодіння змістовими поняттями» Забезпечує розвиток показників фахового компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст передбачає формування вміння надавати завершеного вигляду своїм ідеям, відстоювати власну думку, наводячи конкретні приклади, систематизувати, узагальнювати матеріал, робити змістовні висновки.

Блок № 5. «Набуття досвіду педагогічної діяльності» розрахований на розвиток показників компоненту професійної компетентності опанування досвіду майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів чітко формулювати визначення наукових понять, наводити максимальну кількість їх значень, творчо аналізувати зміст предмету, постійно самовдосконалюватися. Зміст блоків програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів представлено у додатку В.

РОЗДІЛ 8. Методи стимулювання творчої активності: індивідуальні та групові

8.1. Індивідуальні методи

Практика свідчить, що найбільш ефективним є навчальний процес у тих освітніх системах, де він спирається на змістовну самостійну роботу учнів, студентів. Тому сучасна психолого-педагогічна наука більше уваги має приділяти обґрунтуванню індивідуальних

методів опанування теоретичних знань, практичних навичок та вмінь, стимулюванню творчої активності. У різних освітніх системах є свої сприятливі умови для самоосвіти.

Важливою умовою розвитку творчої особистості є її мотивація. На сьогодні мотивація як психічне явище науковцями трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність факторів, що підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку і діяльність особистості, в іншому – як сукупність мотивів, у третьому – як спонукання, що викликає активність особистості і визначає її спрямованість.

Мотивація як рушійна сила людської поведінки посідає провідне місце в структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення: спрямованість особистості, характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси. Це внутрішня детермінація поведінки і діяльності, яка може бути обумовлена і зовнішніми подразниками, що оточують людину середовищем.

За В.Д. Шадриковим, мотивація обумовлена потребами та цілями особистості, рівнем домагань та ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми – знаннями, вміннями, здібностями, характером) і світоглядом, переконаннями і спрямованістю особистості і т.д. З урахуванням цих факторів відбувається прийняття рішення, формування наміру [353].

У багатьох роботах потреба розглядається як стимул дій, діяльності, поведінки людини. Співвідношення між потребами і мотивами:

1) між потребою і мотивом можливі далекі й опосередковані відносини;

2) потреба дає поштовх до виникнення мотиву;

3) потреба перетворюється на мотив після опрідметнення, тобто після знаходження предмета, який може її задовольнити;

4) потреба – частина мотиву (В.А. Іванніков, наприклад, вважає: якщо спонукання прийняти за мотив, то частиною цього спонукання є потреба);

5) потреба і є мотивом (Л.І. Божович, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Але варто враховувати, що потреба не повністю пояснює причину конкретної дії чи вчинку та часто відокремлюється від ідеальної мети, тому не ясно, чому мотив має цілеспрямованість. О.М. Леонт'єв з цього приводу пише, що суб'єктивні переживання,

бажання не є мотивами, тому що самі по собі вони не здатні породити спрямовану діяльність. За О.М. Леонтьєвим, мотив є предметом задоволення потреби. Термін «мотив» автор застосовує не для позначення переживання потреби. Представлений предмет набуває своєї спонукальної функції, тобто стає мотивом. Слід зазначити, що мотивом діяльності він називав як ідеальний (уявний), так і матеріальний предмет потреби [223].

Існують різні розуміння мотивів, що розкривають їх з певних сторін:

1) мотив як спонукання. Мотив розглядається як спонукальна (рушійна) сила, причина, а точніше, внутрішнє усвідомлене спонукання, що відбиває готовність людини до дії або вчинку;

2) мотив як намір. Наміри розглядаються в якості збудників поведінки в тих випадках, коли приймаються рішення. Намір виконує роль мотиваційної установки. Однак, знаючи намір людини, можна відповісти тільки на питання, що і як (планування) хоче робити людина, чого прагне досягти (висунення мети), але не можна отримати пряму відповідь на питання, чому;

3) мотив як стійка властивість особистості. Така точка зору в основному характерна для робіт західних психологів, які відзначають, що стійкі характеристики особистості зумовлюють поведінку і діяльність такою ж мірою, як і зовнішні стимули. Особистісні вподобання, схильності, установки, цінності, світогляд, ідеали, повинні брати участь у формуванні конкретного мотиву [284].

Найбільш відповідним, на наш погляд, є уявлення про мотив, що включає в себе потребу, ідеальну мету, спонукання, і намір.

Провідні мотиви поведінки з часом стають настільки характерними для людини, що перетворюються на риси її особистості. До їхнього числа відносять і мотив досягнення успіхів, і мотив уникнення невдачі. Домінуючі мотиви стають однією з основних характеристик особистості, відбиваються на особливостях інших особистісних рис. Кожна окрема людина має домінуючу тенденцію керуватися або мотивом досягнення, або мотивом уникнення невдачі.

Переважає мотиву досягнення успіху чи уникнення невдачі визначає деякі особистісні особливості людини. Мотив досягнення пов'язаний із продуктивним виконанням діяльності, а мотив уникнення невдачі – з тривогою і захисною поведінкою.

Суб'єкти, вмотивовані на успіх, вважають за краще виконувати завдання середньої або трохи вищої за середню складності. Дуже легкі завдання не приносять їм почуття задоволення і справжнього успіху, а при виборі занадто важких велика ймовірність неспіху; тому вони не обирають ні тих, ні інших. При виборі ж завдань середнього рівня складності успіх і невдача стають рівно ймовірними і результат стає максимально залежним від власних зусиль людини. При переважанні в особистості мотивації уникнення невдачі вона віддає перевагу завданням найбільш легким або найбільш важким, які є практично нездійсненними. Люди, вмотивовані на успіх, виявляють велику наполегливість у досягненні поставлених цілей. Після виконання серії завдань і одержання інформації про успіхи і невдачі в їхньому вирішенні ті, хто вмотивований на досягнення, переоцінюють свої невдачі, а вмотивовані на невдачу, навпаки, переоцінюють свої успіхи [284; 353].

Вмотивовані на невдачу у випадку застосування простих і добре відпрацьованих навичок діють швидше, і їхні результати знижуються повільніше, ніж у вмотивованих на успіх. При завданнях проблемного характеру, що вимагають продуктивного мислення, ці ж люди погіршують роботу в умовах дефіциту часу, а у вмотивованих на успіх вона покращується. Люди, зорієнтовані на невдачі, нерідко ігнорують об'єктивну інформацію про свої здібності, мають завищену або занижену самооцінку, нереалістичний рівень домагань.

Рівень самооцінки значною мірою пов'язаний із задоволеністю чи незадоволеністю людиною собою, своєю діяльністю, що виникають в результаті досягнення успіху або появи невдачі. Поєднання життєвих успіхів і невдач, переважання одного над іншим поступово формують самооцінку особистості. У свою чергу, особливості самооцінки особистості виражаються в цілях і загальній спрямованості діяльності людини, оскільки в практичній діяльності вона, як правило, прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню [353].

Пізнавальна мотивація (спрямованість) особистості тісно пов'язана з індивідуальною спрямованістю пізнавальної діяльності і потребою досягнень у цій сфері. Творча спрямованість реалізується у прагненні до самостійності і саморозвитку (самовдосконаленні), професійна – в особистісному розвитку і встановленні (визначенні) соціального статусу.

Розвиток творчої особистості має базуватися на особистісно-розвивальному підході. Для його впровадження важливо враховувати низку психолого-педагогічних факторів, що їх виділяють різні автори:

1) насиченість середовища сенсорними стимулами, зокрема розмаїття засобів навчання – книг, посібників, електронних підручників, Інтернету та ін.;

2) пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності в різних видах діяльності, для чого потрібно мати комплексне забезпечення методичних рекомендацій та інструкцій щодо виконання завдань, наприклад, з підготовки реферату, роботи з літературою; щодо тем рефератів, проєктів, дослідних робіт; виконання завдань з міні-досліджень, розв'язання проблемних питань, завдань з пошукової роботи, завдань на розвиток уміння виокремлювати головне і структурувати матеріал; щодо виконання практичних і лабораторних робіт тощо [41; 50; 60];

3) комунікативна діяльність може:

- виступати засобом організації роботи колективу;
- засобом пізнання на заняттях;
- виступати як спосіб суспільної діяльності особистості [40; 41; 61];

4) необхідне добре розвинене середовище, яке дає можливість для пізнавальної діяльності особистості: інформаційний комфорт, доступ до інформації, бажання й уміння опанувати її, спільна діяльність викладача і студента в рамках співпраці, діалогового спілкування, взаємоповаги. Саме для цього застосовуються різні форми діяльності на занятті з варіюванням складності завдань, самостійності й активності особистості;

5) ступінь свободи вибору різних видів діяльності. Обов'язкових видів діяльності має стати якнайменше, а за їхньої наявності шлях до них має пролягати через реалізацію психологічних особливостей кожної особистості [41].

Ознаками особистісного підходу стають: готовність ставитися до кожного студента як до цікавого, привабливого, загадкового світу, достойного постійного пізнання; впевненість у тому, що кожний вихованець гідний поваги; визнання за кожним права на індивідуальність поглядів, захоплень, інтересів, рис характеру; бачення організації роботи з дітьми як взаємодії особистостей, де кожен учасник не тільки ставиться до своїх партнерів, як до особистостей, а й відчуває себе особистістю (наявність саморефлексії, постійного самовдосконалення, самоіронії тощо).

У характеристиці особистісного підходу в межах освіти деякі вчені виділяють серед чільних його ознак головну мету як розвиток особистості в її автономності, самостійності, відповідальності, сталості духовного світу, рефлексії, провідні мотиви освіти, де цінностями стає саморозвиток і самореалізація усіх суб'єктів навчання у формуванні компетентності особистості, що досягається включенням до навчально-виховного процесу її суб'єктного досвіду, формуванням знань, умінь та навичок.

Особистісний підхід учені насамперед розуміють як: синтез напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості, як пояснювальний принцип, що розкриває механізм особистісних новоутворень; принцип свободи особистості в освітньому процесі (вибір пріоритетів, освітніх шляхів, формування власного, особистісного досвіду; опору на відповідні особистісні якості: основні потреби, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, життєві плани, настанови, домінуючі мотиви діяльності тощо; побудова особистісного підходу розглядається як цілісний педагогічний процес у єдності своїх елементів, зі специфічними цілями, змістом, технологіями.

Основи реалізації особистісного підходу передбачають постійне вивчення та знання індивідуальних особливостей особистості, її поглядів, інтересів, звичок тощо; діагностування та моніторинг рівня формування цих особистісних якостей; оперативну зміну тактики взаємодії викладача і студента (учня) залежно від обставин, що склалися; створення умов для самовиховання та саморозвитку особистості; розвиток самостійності, ініціативи, результативності діяльності. Важливим моментом у цьому підході є визнання того, хто навчається, активним суб'єктом діяльності, а отже, становлення суб'єкт-суб'єктних стосунків. Цей підхід вважається багатьма вченими основним і у підготовці творчої особистості пов'язаний із формуванням її особистісних і професійних якостей.

І.Д. Бех стверджує, що вдосконалення, формування та розвиток підростаючої особистості тісно пов'язані з особистісним підходом, завдяки якому можна суттєво гуманізувати виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості і поваги, максимально розкрити потенційні можливості студента, стимулювати його до особистісно-розвивальної творчості [33].

Поняття «особистісно-розвивальний підхід» до пізнання та формування особистості передбачає моделювання у процесі

професійного навчання такої структури педагогічної діяльності, яка б забезпечувала пріоритет особистості над усією освітньою діяльністю. Особистісно-розвивальний підхід вимагає управління міжособистісною взаємодією, тобто метою взаємодії викладача та студента (учня) є розвиток потреби і здатності до самоуправління, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю навчальної діяльності.

Особистісно-розвивальний підхід передбачає взаємну обумовленість розвитку діяльності і особистості у педагогічному процесі через його особистісний і розвивальний аспекти [303].

Важливим дослідницьким методом є спостереження.

Спостереження – це цілеспрямоване сприйняття предметів і явищ природи, у процесі якого виділяють загальні і відмітні ознаки, встановлюють закономірності і на основі цього роблять висновки й узагальнення. Спостереження як один з основних методів навчання біології відоме дуже давно, але в сучасній методиці викладання не втратило своєї актуальності, а, навпаки, набуває нових рис і є для природничих дисциплін обов'язковим. У процесі спостереження в учнів формуються уміння спостережливості (уміння бачити, помічати, пояснювати явища природи). Спостереження є науковим методом, за допомогою якого учні, студенти готуються до найбільш складних наукових досліджень – їхньої постановки та проведення [44].

Спостереження пов'язане з усіма методами навчання. Можемо виокремити спостереження, на яке спирається вчитель при вивченні матеріалу за допомогою словесних методів; спостереження за демонстраційними об'єктами; спостереження ілюстративного характеру (показ картин, таблиць, роботи приладів); спостереження дослідницького характеру, пов'язане з постановкою дослідів. За організаційною формою спостереження бувають індивідуальні (тривалі і короткочасні), групові (тривалі і короткочасні) і фронтальні [157].

Складні і відповідальні завдання з підготовки учнів до проведення спостережень стоять перед учителем. Спостереження повинне бути організоване і проводитися відповідно до навчально-виховних завдань. Тому, наприклад, учителю необхідно заздалегідь готувати учнів до цього виду роботи, складати для них завдання щодо послідовності спостереження. Роль учителя полягає в тому, щоб підтримати, зберегти отримані учнями яскраві враження і на їхній основі навчити дітей бачити красу і різноманітність природи та довкілля.

Якщо дитину навчили і привчили спостерігати, у неї не згасне інтерес до предмета – це дозволить не тільки правильно розуміти природу, але і любити її, дбайливо ставитися до неї. Важливу роль у цьому відіграють «Щоденники спостережень».

Усі види спостережень тісно пов'язані з різними практичними роботами і дослідями. Наприклад, дослід під час вивчення біології – це спосіб вивчення об'єктів або процесів природи в спеціально створених штучних умовах і з'ясування з різноманітного комплексу зовнішніх впливів на об'єкт чи процес лише одного, заздалегідь визначеного фактора. Досліди проводяться під керівництвом учителя. Учитель підбирає необхідне обладнання, об'єкти для дослідів, заздалегідь готує і проводить його, визначає форму роботи: за групами чи індивідуально. На уроці перед проведенням дослідів для активізації учнів перед ними ставиться визначене завдання або створюється проблемна ситуація. Досліди з ботаніки можна проводити як протягом уроку, так і в позаурочний час (тривалий досвід). Тривалі дослідів проводяться протягом тижня або навчальної чверті, а деякі з них продовжуються й у літню пору. Для проведення дослідів учнів ретельно готують. Зміст і мета дослідів вивчаються за підручником або іншою літературою, підготовленою вчителем. Визначається послідовність проведення дослідів; при цьому дуже важливо ознайомити учнів із правилами роботи, з приладами, об'єктами і технікою безпеки [112].

Практичні методи навчання відіграють вирішальну роль у формуванні умінь і навичок. До них належать метод вправ, лабораторний метод, практично-трудові методи. Практичні методи застосовують у тісному поєднанні зі словесними і наочними методами навчання, оскільки інструктивне пояснення педагога, аналіз результатів вправ та інше завжди супроводжується словом і наочністю. До практичних методів відносяться спостереження, проведення лабораторних дослідів (експерименту), роботи з визначення й опису об'єктів, роботи з біологічними приладами (наприклад, мікроскопом), практичні роботи в куточку живої природи і на навчально-дослідницькій ділянці [3].

Практичні роботи за формою можуть бути індивідуальні, групові і фронтальні. Більше всього практичних робіт проводиться з розпізнавання і визначення натуральних об'єктів природи. З цією метою використовуються живі рослини, гербарії, колекції плодів і насіння. Особливе місце займають практичні роботи з приладами.

Практичні роботи проводяться не тільки на уроках, але й під час екскурсій. Наприклад, практичні роботи з ботаніки різноманітні. Загальним для всіх практичних робіт є особиста участь школярів у виконанні визначеної роботи (моторна діяльність) з одночасним її осмисленням. На основі цього формуються знання і виробляються практичні уміння. У ході проведення досліду увага школярів активізується за допомогою питань для осмислення того, що спостерігається.

Лабораторний метод є важливим засобом експериментального дослідження. Лабораторні роботи можуть бути ілюстративними і дослідницькими, індивідуальними і бригадними. Іноді вони проводяться у вигляді практичних занять чи практикумів. При виконанні лабораторної роботи важливо чітко розподілити обов'язки, забезпечити їхню змінюваність.

Досліди необхідно проводити в порівнянні з контрольними об'єктами і на їхній основі вчити школярів порівнювати, знаходити загальні і відмінні ознаки об'єкта дослідження. Такі досліди найчастіше проводяться з різним обладнанням у класі, з рослинами в куточку живої природи, у шкільній теплиці і на пришкільній ділянці. Кожен навчальний дослід (експеримент) дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами і явищами. Навчальний дослід є основою в пізнанні і критерієм істинності одержуваних результатів. Застосування в навчальному процесі дослідів (експериментів) сприяє формуванню наукових знань учнів (уявлень і понять) і необхідних загальнонавчальних практичних умінь.

Репродуктивні та проблемно-пошукові методи розрізняються на основі оцінювання творчої активності учнів. Репродуктивний метод передбачає активне сприймання і запам'ятовування навчальної інформації. Їхньою матеріальною основою є словесні, наочні й практичні методи. Для міцнішого запам'ятовування при цьому також застосовується наочність. На основі репродуктивних методів здійснюється програмоване навчання. Репродуктивні методи в цілому розвивають творчий підхід до навчання, самостійність, хоча й мають недоліки, що усуваються проблемно-пошуковими методами. При застосуванні цих методів учитель створює проблемну ситуацію, підводить до її вирішення самих учнів, які на основі попередньо засвоєних знань обирають найраціональніший варіант. До найпоширеніших проблемних методів відносяться евристична та проблемно-пошукова бесіди [18].

Методи самостійної роботи мають місце тоді, коли учень виконує навчальне завдання без керівництва педагога. Найпоширенішим її видом є самостійна робота з підручником, довідковою та іншою літературою. Робота з книгою у школі практикується вже з початкових класів, потім вона поступово ускладнюється. У старших класах учень вже вміє складати тези й конспекти прочитаного.

У практиці навчання застосовується також самостійна робота з приладами й лабораторними установками. Використовуючи різноманітні види самостійної роботи, в учнів необхідно виробити деякі найзагальніші прийоми раціональної організації праці: вміння раціонально планувати роботу, чітко ставити завдання і обирати серед них головні, добирати способи раціональних дій, здійснювати оперативний контроль і самоконтроль, проводити аналіз результатів діяльності тощо. Прийоми навчання – це елементи певного методу чи методів. На цій основі методи нерідко визначають як сукупність методичних прийомів. Отже, будь-який метод складається з прийомів [331].

Перед виконанням самостійної роботи використовуються прийоми організації учнів, ставиться пізнавальне завдання, демонструється зразок роботи, раніше виконаної. Під час розповіді важливо зосередити увагу учнів, для цього вчитель повинен уміти демонструвати досліджувані об'єкти в той момент, коли про них йдеться, проводити порівняння кількох об'єктів, виділяти головне в процесі розповіді. Методичні прийоми використовуються стосовно до визначеної групи методів.

При підготовці до практичної роботи вчитель організує школярів на виконання однакових чи різних завдань, пояснює, як оформити роботу, показує зразок запису або схеми в зошиті. До технічних прийомів відноситься використання на уроках різного обладнання.

При застосуванні практичних методів технічні методичні прийоми застосовуються для підготовки й оформлення результатів практичної роботи, заповнення таблиць, виконання малюнків, підготовки приладів, інструментів і устаткування, виконання завдання з монтування колекцій та ін. При демонстрації натуральних об'єктів до технічних прийомів відноситься підготовка підставки для забезпечення найкращого розгляду об'єктів всіма учнями, підготовка і монтування приладів та устаткування. При підготовці до демонстрації навчального фільму технічними прийомами будуть записи в зошиті завдань,

порівняння і зіставлення інформації фільму з малюнками в підручнику чи таблиці, а також повторний перегляд, демонстрація без звуку й ін. Логічні прийоми тісно пов'язані з методами і спрямовані на розвиток розумової діяльності особистості. Загальними ознаками для них є постановка проблеми або пізнавальної задачі, виділення головного, визначення основних природознавчих понять. При цьому особливе місце в засвоєнні знань займають прийоми порівняння, зіставлення, визначення, узагальнення та аналізу. Усі методичні прийоми в навчальному процесі відіграють організуючу роль, тому застосовувати їх необхідно цілеспрямовано і з конкретними пізнавальними завданнями [331].

У вищій школі сутність самостійної роботи полягає у виконанні завдань викладача з метою повторення і глибшого засвоєння навчального матеріалу, його застосування на практиці. Тому для викладача важливо уміло її організувати і методично забезпечити.

З метою розвитку творчості є доцільним:

а) проведення перед розв'язуванням завдання вправ на виділення сутнісного в його змісті: складання плану розв'язування завдання; знаходження в завданні речення, що передає головну думку; виділення сутнісних і несутнісних ознак, що зустрічаються в тексті завдання; проведення аналізу понять, що зустрічаються в тексті завдання;

б) навчання студентів (учнів) за допомогою спеціальних вправ розумових операцій – абстрагування, узагальнення, аналізу, класифікації, порівняння, індукції, дедукції;

в) проведення вправ на встановлення типів логічних зв'язків: послідовності, функціональних відношень, частина – ціле, рід – вид, причина – наслідок, протилежність (асиміляція – дисиміляція);

г) дотримання принципу – від простого до складного (репродуктивні методи розв'язування нескладних задач для слабовстигаючого є продуктивними, тому що вчать виділяти головне, систематизувати, виділяти за шаблоном) [181; 246].

Для учнів та студентів, які прагнуть зрозуміти сутність явищ, встановити закономірності, виділяти сутнісне, встановлювати відношення між явищами, систематизувати, класифікувати, узагальнювати, пропонується система задач творчого характеру, яка здатна активізувати процеси і сприяє переходу на більш високий щабель розвитку мислення: інтегровані задачі; задачі на варіації (містять вимогу дати якомога більше варіантів розв'язування); задачі

відкритого типу, у яких не обговорені умови перебігу процесу розв'язання (мають декілька правильних розв'язків залежно від умов, що можуть змінюватися); задачі з розвитком змісту (на складання з даної задачі декількох інших або вигадування вимог до задачі); задачі, розв'язування яких не закріплено в існуючих алгоритмах і методах, а відношення об'єктів задачі – в арсеналі понять; задачі-софізми, зміст яких побудований на помилкових положеннях [181; 246].

Важливим індивідуальним методом розвитку творчості особистості є виконання проекту. До проектів різні науковці відносять:

- соціальні, що відповідають умовам і вимогам сучасного суспільства;

- психолого-педагогічні, що розробляються на рівні окремого навчального закладу і відбивають основні напрями діяльності викладача і студентів у їхній у взаємодії;

- особистісні, що окреслюють зону найближчого або віддаленого розвитку конкретної особистості [305; 306].

Метод проектів являє собою гнучку модель організації освітньо-виховного процесу, орієнтованого на розвиток особистості та її самореалізацію в процесі діяльності. Він сприяє розвитку спостережливості та прагненню знаходити пояснення своїм спостереженням, привчає ставити питання і знаходити на них відповіді, а потім перевіряти правильність своїх відповідей шляхом аналізу інформації, проведення експериментів і досліджень [305].

Метод проектів є ефективним засобом особистісного творчого розвитку. Він орієнтує освітній процес на творчу самореалізацію особистості.

Практика використання проектних технологій передбачає певні етапи і зміст діяльності суб'єктів навчального процесу та алгоритм роботи над проектом. Робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної роботи студента (учня) на основі його вільного вибору та з урахуванням його інтересів. Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, вміннями й навичками. Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну творчу діяльність студентів (учнів) – індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують упродовж визначеного відрізка часу.

Творчий проект передбачає використання сукупності дослідних, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів і засобів.

Наприклад, мета творчого звіту при вивченні курсу біології у ЗВО – стимулювати інтерес студентів до біологічних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою природничо-наукових знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування набутих знань – від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, з дотриманням відповідного їх балансу на кожному етапі навчання [168].

Наприклад, метою навчального проектування є створення викладачем таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом стає індивідуальний досвід творчої діяльності студента (учня).

Основні завдання навчального проектування:

1) не лише передати студентам суму певних знань, а навчити набувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних задач;

2) сприяти студентам у набутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати в різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі;

3) розширити коло спілкування майбутніх учителів, познайомити з різними точками зору на одну проблему;

4) виробити у студентів уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, робити висновки [232; 234].

Вимоги до використання методу проектів:

1) наявність значущої в дослідному творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого знання;

2) практична, теоретична, пізнавальна значущість прогнозованих результатів;

3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

4) структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);

5) використання дослідних методів (за певною послідовністю):

– визначення проблеми й задач, що впливають з неї (круглий стіл, дискурс);

– формулювання можливих шляхів розв'язання задач;

– обговорення методів дослідження (спостереження, аналіз, синтез, експеримент);

– обговорення способів представлення кінцевих результатів (презентації, захист, звіт, репортаж, колаж тощо);

– збирання, систематизація й аналіз отриманих даних;

– підбиття підсумків і оформлення результатів [303].

Алгоритм виконання творчого проекту:

– обґрунтування актуальності проблеми;

– висування гіпотези;

– визначення мети й завдань проекту;

– визначення об'єкта та предмета дослідження;

– визначення очікуваних результатів;

– планування експериментальної діяльності;

– планування роботи за етапами, наприклад:

– діагностико-аналітичний;

– коригувально-конструкторський;

– програмно-моделювальний;

– розвивально-формувальний;

– концептуально-узагальнюючий;

– опитування респондентів щодо досліджуваної проблеми;

– підведення підсумків.

Творчий проект дозволяє здійснити аналіз стану проблеми на поточний період, переглянути заходи, вжиті для її розв'язання, визначити завдання й заходи щодо її виконання. Під час виконання творчих проектів важливо сформулювати власну точку зору на проблему чи явище, максимально урізноманітнити методи наукового пошуку.

Інформаційні проекти спрямовані на збирання інформації про певний об'єкт чи явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичного коригування в ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна окреслити так: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування тощо) та опрацювання інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм, анотація до відеофільму); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення на конференції). Інформаційні проекти мають на меті отримання нової інформації з проблеми та її розв'язання в наукових і практичних колах [152].

Творчі проекти також можуть здійснюватися у формі практико-орієнтованих проектів – результатів діяльності учасників, орієнтованих на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону). Проект передбачає складання сценарію діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них.

Творчі проекти можуть і не мати детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту.

Дослідна діяльність є важливою частиною навчального процесу, що наближає його до наукового пізнання. Завдяки включенню до такої діяльності студент отримує знання про предмети та явища і на більш високому рівні засвоєння. При цьому дослідна робота – це самостійний творчий процес, який спонукає майбутніх учителів до творчого мислення. Цей вид роботи навчає їх бути дослідниками, закріплює навички роботи з обладнанням, а в разі ускладнення роботи – працювати з літературою, робити огляд джерел з питання, самостійно виконувати експерименти, обробляти результати, робити висновки.

Завдання викладача:

- на першому етапі – чітко визначити мету й завдання, забезпечити необхідним обладнанням, інструкціями та методичними вказівками;

- на другому етапі (отримавши тему дослідження, усі дії має виконувати самостійно) – допомогти після завершення дії (наприклад, після визначення мети, гіпотези та завдань, вивчення літератури тощо) знайти причини помилок та усунути їх – викладач виконує роль консультанта, а студент має можливість проаналізувати роздуми вчителя, вчиться і піднімається на більш високий рівень самостійності.

Остаточно виконана й оформлена за всіма вимогами робота зі статистичним опрацюванням матеріалу може бути представлена для захисту на занятті, науковій конференції тощо. Захист роботи готується окремо – доповідь з ілюстраціями, презентація тощо.

Залежно від використання форм і методів організації науково-дослідної діяльності, в учасників навчально-виховного процесу поетапно відбуваються якісні особистісні зміни, що забезпечують:

- прискорений розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, формування високого рівня творчої активності та індивідуального стилю пізнавальної діяльності;

– становлення дослідної стратегії пізнавальної діяльності, складного комплексу пошуково-дослідних і комунікативних умінь і навичок;

– оволодіння навичками особистісного самовизначення (у тому числі професійного), самореалізації та саморозвитку. Дослідники відзначають якісні зміни в рівні розвитку творчої активності учнів у пізнавально-діяльній, мотиваційно-вольовій, змістовно-операційній, емоційній, самооцінній сферах [222].

У процесі дослідної та експериментальної роботи у студентів формуються пошукові та науково-дослідні вміння:

– інтелектуальні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація; абстрагування, опис об'єктів, що вивчаються, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; постановка проблеми й висунування гіпотези, пошук і використання аналогій, дедуктивний висновок;

– практичні – використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження тощо;

– самоорганізації та самоконтролю – планування пошукової та науково-дослідної роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, перевірка отриманих результатів, самооцінювання [346].

8.2. Групові методи

Бесіда – метод словесного обговорення матеріалу, що вивчається, – найпоширеніша в навчанні. Її завдання полягає в тому, щоб, по-перше, за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань актуалізувати наявні в студентів знання, по-друге, досягти засвоєння ними нових знань шляхом самостійних обмірковувань, узагальнень та інших розумових операцій [203].

Основні різновиди навчальної бесіди:

– вступна (як правило, проводиться перед початком навчальної роботи з метою з'ясувати розуміння майбутніми вчителями запланованих навчальних заходів і перевірити їхню готовність до певних навчально-пізнавальних дій);

– бесіда-повідомлення (базується на спостереженнях, певних документах тощо);

- бесіда-повторення (проводиться для закріплення навчального матеріалу);
- контрольна (використовується для перевірки засвоєних знань);
- репродуктивна (використовується для відтворення матеріалу, який було засвоєно раніше);
- катехізісна (спрямована на відтворення відповідей, які вимагають тренування пам'яті);
- евристична (педагог за допомогою вміло поставлених запитань скеровує студентів на формування нових знань, висновків, правил, законів, логічних обґрунтувань на основі наявних знань і досвіду) [132].

Метод бесіди використовується, коли проблеми, які слід обговорити, є надмірно складними й студенти (учні) не в змозі їх зрозуміти самостійно та під час проведення занять іншими методами. Бесіду можна застосовувати як окремий прийом навчання під час лекції для більш зрозумілого пояснення або після лекції для поглиблення знань, які вимагають додаткової самостійної роботи, а також з метою обговорення і контролю рівня опанування матеріалу.

Результативність бесіди безпосередньо залежить від уміння педагога правильно сформулювати запитання. К.Д. Ушинський писав: «Уміння ставити питання і поступово підсилювати складність відповідей є однією з головних і необхідних педагогічних звичок». Зміст запитань повинен «зачіпати» емоційно-мотиваційну сферу тих, хто навчається [320, с.36].

Завдання даних методів:

- 1) розвиток комунікативних навичок;
- 2) розвиток уявлення про людину, здатність до емпатії, співпереживання, створення у студентів відчуття, що їх розуміють і приймають;
- 3) розвиток здатності до самоаналізу, самопізнання, навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе;
- 4) усвідомлення своєї позиції у спілкуванні зі студентами, колегами;
- 5) розуміння й аналіз своєї установки під час сприймання різних людей;
- 6) оволодіння способами вираження своїх емоцій (як позитивних, так і негативних);

7) навчання конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів і насилля;

8) формування й розвиток, здібностей прогнозувати поведінку іншого, передбачати свій вплив на нього;

9) формування активної соціальної позиції учасників і розвиток у них здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими;

10) розвиток уміння й потреби в пізнанні інших людей, гуманному ставленні до них [230].

Психолого-педагогічна цінність бесіди залежить не тільки від змісту й уміння ставити запитання, але й від змісту і способу формулювання відповідей. Тому викладач має уважно стежити за відповідями студентів (учнів), за їхньою правильністю, повнотою, обґрунтованістю й емоційною забарвленістю. Коли відповідь є помилковою, педагог не повинен говорити про це прямо.

Досить ефективною є форма сократичної бесіди. Цей метод спрямований на формування навичок та вмінь творчого мислення, дає змогу виявити певні прогалини в знаннях студентів, підвищує інтерес до професійної діяльності чи певного навчального предмета, сприяє активному набуттю знань, формує навички творчого мислення і самостійної роботи, розвиває критичне мислення та вміння аргументовано відстоювати власну думку, вчить полемізувати. Сократична бесіда здійснюється шляхом постановки педагогом перед студентами (учнями) певних запитань у чіткій логічній послідовності. Вона передбачає ґрунтовну підготовку студентів до заняття, але педагог так формулює запитання, що вони повинні давати не готові відповіді, а аналізувати певні факти і явища та водночас висловлювати власні погляди [228].

Доцільним є використання інтелектуальної розминки. Цей прийом можна застосовувати з метою спрямування студентів до активного «стартового» стану за допомогою актуалізації їхніх знань, обміну думками, опрацювання загальної позиції та формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. Водночас викладач має можливість з'ясувати рівень підготовленості студентів (учнів) до розв'язання певних теоретичних і практичних проблем та набуття знань [130].

Психолого-педагогічна цінність методу полягає в тому, що він сприяє повторенню у швидкому темпі досить великого за обсягом і

глибиною навчального матеріалу, дає можливість здійснити контроль за ходом та ефективністю навчальних занять, допомагає актуалізувати знання студентів і формує позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Широко можуть застосовуватися й інші прийоми активізації навчальної діяльності студентів ЗВО під час лекційних і семінарських (практичних) занять: «побіжне обговорення», «знайти опонента», «гумористичний початок», широка орієнтація у проблемі, використання опорного конспекту, семінар «чиста сторінка» тощо [208].

Неодмінною умовою застосування вищезгаданих методів і прийомів є творчість та ініціатива викладача, що забезпечує нестандартне проведення занять.

Важливою є ділова гра як метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації. Елементи ділової гри: розподіл за ролями, змагання, особливі правила і т.д. Ділова гра застосовується як метод активного навчання її учасників з метою вироблення у них навичок прийняття рішень у різних педагогічних ситуаціях.

До формальної частини гри відносять:

- мету гри;
- спосіб оцінки ступеня досягнення мети;
- формальні правила гри;
- мету модельованих підсистем.

До неформальної частини гри автори відносять такі елементи:

- учасників гри;
- неформальні правила гри;
- круг ділової гри [126].

Основні блоки ділової гри:

- 1) цілеспрямованість (для чого проводиться гра);
- 2) об'єктивно-ситуаційний блок (що вона моделює);
- 3) ігровий блок (хто грає);
- 4) рольовий (як імітується діяльність у рамках одного ігрового етапу);
- 5) блок результатів (що досягається при завершенні гри).

Наприклад, ділова гра, що передбачає аналіз педагогічних ситуацій, представлених групі для інтерпретації. Особливості аналізу педагогічних ситуацій виявляються в тому, що:

- учасникам роздаються друковані матеріали з описом обраної ситуації;

- можна наприкінці опису визначити питання для аналізу або запропонувати учасникам відповідні інструкції на початку роботи. Часто буває доцільно застосувати обидва прийоми разом;
- учасники мають відокремити суттєві факти від несуттєвих, зробити висновки і ухвалити рішення на підставі цих висновків;
- учасники мають пов'язати аналіз педагогічної ситуації з матеріалами, які були вивчені раніше;
- аналіз ситуаційних вправ зручно виконувати у складі малих груп, а згодом малі групи можуть представляти свої висновки всій групі для подальшого обговорення.

Науковці стверджують, що основним критерієм, який з'ясовує правильність використання ділових ігор у навчальному процесі, є досягнення мети навчання з урахуванням умов, у яких буде здійснюватися навчальна діяльність. Формулюванню цілей гри треба надавати велике значення. Мета гри повинна бути сформульована настільки чітко, щоб служити орієнтиром усім учасникам гри, включаючи самих гравців. Доцільним є виділення чотирьох цілей, які відповідають чотирьом рівням пізнання матеріалу гри:

- загальне знайомство з предметом;
- засвоєння конкретних положень, необхідних для прийняття рішень у відповідності з відомими фактами;
- уміння застосовувати знання у практичній діяльності;
- аналіз отриманих результатів з метою отримання нових, більш обґрунтованих рішень [176].

Що ж стосується змістового аспекту розвитку творчої компетентності майбутніх учителів за допомогою ділових ігор, то можна виділити такі моменти:

- підвищення інтересу до навчальних занять і взагалі до тих проблем, які розглядаються в їхньому процесі;
- зростання у процесі навчання пізнавальності, яка характеризується тим, що студенти засвоюють та утримують більшу кількість інформації, заснованої на прикладах конкретної діяльності, що сприяє отриманню учасниками гри навичок прийняття рішень;
- ділові ігри позитивно впливають на вставлення майбутніх учителів до навчального процесу та інших форм занять;
- змінюється ставлення студентів до конкретних педагогічних ситуацій;

– змінюється самооцінка студентів, вона стає більш об'єктивною. Змінюються іноді й оцінки можливостей людського фактора;

– змінюються у кращий бік взаємини студентів і викладачів. Це стосується не тільки тих викладачів, які проводять ці ігри, а й викладачів інших дисциплін, знання яких допомагають успішній участі в грі [87].

Незалежно від різновидів ділової гри, їх об'єднують загальні вимоги: постановка теми, цілей та завдань гри; визначення оптимального змісту гри; розподіл ролей та визначення функціональних обов'язків учасників гри; забезпечення умов для проведення ділової гри (обладнання, наочність, оформлення приміщення, інше матеріально-технічне забезпечення); єдність взаємодії студентів у ході виконання ролей.

Ділова імітаційна гра включає такі етапи: а) підготовка; б) безпосередньо сама гра; в) аналіз та підбиття підсумків гри. За типом ділові ігри бувають «жорсткі» та «вільні». У «жорстких» іграх детермінуються зміст, функції та обов'язки учнів – виконавців ролей. У «вільних» іграх визначаються лише основні напрями дій. Тут більшою мірою допускаються самостійність і творчість у реалізації основної ідеї та змісту ділової гри. Підготовка ділової гри передбачає озброєння студентів теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками з теми гри; підготовку майбутніх учителів – «активних» і «пасивних» учасників гри.

«Активні» учасники гри – це студенти, які виконують конкретні ролі у процесі гри; «пасивні» – це слухачі, які спостерігають і реагують на процес її перебігу. Сам процес гри залежить від особливостей її різновидів. Аналіз підбиття підсумків гри включає: оцінку змісту ділової гри, тобто оцінку актуальності теми, правильності постановки та досягнення мети, доцільності постановки проміжних цілей і завдань, дотримання процедури проведення ділової гри, оцінку імітаційної діяльності учнів у процесі виконання рольових функцій, такту та етики спілкування [187].

Розглянемо окремі різновиди ділових навчальних ігор, які доцільно використовувати у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу для розвитку творчої компетентності майбутніх учителів:

1) **ділова гра «Теорія і практика»**. Можливі та доцільні ролі: «експериментатори», тобто студенти, які добре працюють із реактивами, обладнанням; «теоретики» – майбутні вчителі, які глибоко й вільно володіють теоретичним матеріалом; «експерти» – студенти, які доповнюють, оцінюють і коригують процес і результати гри; «опоненти» – майбутні вчителі, які висувують нові ідеї, гіпотези на підтримку чи протипагу тим, що розглядаються. Підсумки гри підбиває викладач разом зі студентами;

2) **ділова гра «Виробнича нарада»**. Можливі та доцільні ролі: «директор заводу», який виносить проблему на виробничу нараду, визначає коло питань та учасників наради; «інженер-статистик» – розкриває можливості виробництва зв'язаного азоту, економічну та практичну вигоду різних способів його одержання; «завідувач технологічної бібліотеки» – розкриває історію виробництва аміаку; «старший хімік-дослідник» – коментує схему хімічної реакції та розкриває оптимальні умови одержання аміаку; «редактор заводської газети» – ставить запитання за змістом проблеми, фіксує деякі нюанси ходу наради та іншу інформацію, необхідну для статті; «головний інженер» – дає фізико-хімічну характеристику отримання аміаку на даному виробництві. Підсумки ділової гри підбиває «директор заводу» з точки зору ефективності «виробничої наради»;

3) **ділова гра «Прес-конференція»**. Визначається тема прес-конференції, обираються ведучі, тобто студенти, які найбільш компетентні у проблемі, що буде предметом обговорення. Усі інші майбутні вчителі – «журналісти», які ставлять запитання ведучим. Обладнання: стіл, трибуна, мікрофон для «ведучих»; столи, таблички з назвами газет чи журналів, тобто представників преси – журналістів, кореспондентів. У цій грі лише дві ролі: роль «ведучих» і роль «журналістів». Разом із тим, до ігрової діяльності включаються всі студенти групи в якості вільних спостерігачів. Підсумки гри підбиваються вчителем разом зі студентами;

4) **ділова гра «Змагання»**. Мета такого заняття – навчитися самостійно організовувати власну навчальну діяльність, розв'язувати психолого-педагогічні завдання; формувати вміння виділяти головне, істотне; закріплювати спеціальні та загальнонавчальні знання, вміння та навички. У змаганнях беруть участь окремі групи студентів. За таких умов на занятті майбутні вчителі виступають у ролі вчителів. Не виключені й інші варіанти його організації (попередньо формується

команди та журі, вибираються капітани команд і голова журі). При цьому можливі такі ролі: «капітан» – студент, найбільш підготовлений, ерудований, компетентний у даній проблемі, хороший організатор; «член команди» – студент, який входить до складу тієї чи іншої команди; «голова журі» – викладач, студент чи запрошений фахівець, компетентний у питаннях даної проблеми; «член журі» – студент, представник студентського самоврядування, тобто ті, хто глибоко розуміється на проблемі;

5) **ділова гра «Узагальнення знань»**. Мета заняття – включення всіх студентів до колективної, творчої, самостійної діяльності з метою закріплення, поглиблення, систематизації та узагальнення їхніх знань, умінь і навичок; усунення прогалин у знаннях, формування та розвиток навичок колективної співпраці. Можливі та доцільні ролі: «консультанти» – студенти, які займаються з відстаючими одногрупниками; «ерудити» – майбутні вчителі, які готують повідомлення з теми; «аналітики» – студенти, які розв'язують складні варіанти навчальних завдань; «експериментатори» – студенти, які готують експеримент, дослід з теми; «голова» та «члени журі» – майбутні вчителі, які оцінюють виконання завдань групами або окремими студентами відповідно до їхніх ролей;

6) **ділова гра «КВК»**. Мета заняття-КВК – розвиток творчої компетентності майбутніх учителів; здібностей швидко орієнтуватись у подіях, екстремальних ситуаціях. Заняття можуть бути тематичними, проблемними, розрахованими на загальну ерудицію учасників гри. Як правило, група поділяється на команди, які поетапно у процесі гри виконують різні цільові навчальні завдання. Підсумки та оцінку гри здійснює журі. Можливі та доцільні ролі при проведенні заняття: «ведучий» – учень, який дає командам завдання, стежить за часом їхнього виконання, дотриманням правил гри, оголошує правильні відповіді; «члени журі» – студенти, які є безпосередніми виконавцями завдань; «капітан команди» – майбутній учитель, який очолює команду студентів, організовує та спрямовує її діяльність, несе моральну відповідальність за результати; «члени журі» та «представник журі» – студенти, які оцінюють роботу команд, підраховують бали, визначають та оголошують переможця;

У процесі спостереження та аналізу заняття, що проводиться у формі ділової гри, слід зосередити увагу на таких параметрах:

- доцільність вибору теми для проведення ділової гри;
- правильність постановки та реалізації цілей і завдань ділової гри;
- реалізація змісту та оптимального обсягу навчального матеріалу з теми гри;
- правильність розподілу ролей та функціональних обов'язків їхніх виконавців;
- якість підготовки «пасивних» учасників гри (психологічний настрій на специфічний вид навчальної діяльності, підготовка змісту гри, озброєння критеріями та способами оцінки рольової діяльності «активних» учасників гри, етика спілкування у процесі навчальної гри);
- оцінка імітаційної діяльності з виконання ролей учасниками гри; оцінка ефективності ділової гри, тобто зіставлення її результатів з поставленими цілями та завданнями. Параметри кожного з описаних видів ділової гри можуть бути використані при розробці технологічної картки їхнього спостереження, аналізу й оцінки ефективності діяльності [46].

Ділова гра може передбачати застосування відеофільмів у таких навчальних ситуаціях, коли, наприклад, студентів-біологів необхідно ознайомити із:

- біологічними об'єктами (клітиною, мікроорганізмами, глибоководними рибами тощо), процесами (рухами, ростом, розвитком, розмноженням, фотосинтезом тощо) та явищами (сезонними – в житті рослин і тварин), за якими неможливо спостерігати безпосередньо;
- біологічними експериментами, які не можна здійснити в умовах вищу (студенти знайомляться не лише з методами досліджень та результатами експерименту, а й із процесом наукового дослідження, що важливо для формування природничо-наукового світогляду);
- особливостями поведінки тварин;
- історичним розвитком та різноманітністю органічного світу; охороною природи та природоохоронними заходами [52; 147].

Можна застосовувати різні види навчальної дискусії. Доцільним є використання: багаторазової дискусії (студенти спочатку вивчають і розглядають проблему в малих групах, а потім дискутують всією групою); лімітованої дискусії (в групах із 5-7 осіб протягом 5-10 хвилин обговорюються певні психолого-педагогічні

проблеми); конференційної дискусії (вимагає всебічної підготовленості кожного учасника і тому відбувається, як правило, тільки в навчальних колективах з відповідною підготовкою [14].

Доцільними є такі типи групових дискусій:

1) тематичні дискусії, спрямовані на обговорення питань і проблем, які є значущими для всіх учасників групи. Тематика може не плануватися заздалегідь, група сама шукає проблеми й обговорює їх. Тема може бути заздалегідь обрана керівником або групою, і всі учасники готуються взяти участь в обговоренні цієї проблеми;

2) дискусії, орієнтовані на інтеракцію. Вони спрямовані на групову динаміку, на те, що відбувається між членами групи, які між ними стосунки, взаємні реакції. На цих дискусіях значною мірою реалізується принцип «тут і зараз». Групова дискусія використовується для вироблення навичок проведення ділової наради, при навчанні красномовності та законів риторики, а також для виявлення лідера групи. Для активізації учасників у груповій дискусії можна використовувати процедури такого типу, як висловлювання по колу або метод естафети, коли кожний передає слово тому, кому вважає за потрібне, а для висловлювання дається певний проміжок часу і т. д [86].

Навчальні дискусії можуть викликати інтерес до предмета тільки за умови вмільої їх організації. Попередня підготовка викладача полягає у визначенні дидактичної проблеми (а звідси й теми дискусії), її поділу на питання для обговорення. Підготовка студентів передбачає ознайомлення з різноманітними інформаційними джерелами з теми дискусії.

Нетрадиційні психолого-педагогічні методи.

1) метод «лабіринту дій» передбачає отримання студентами великої кількості однакової інформації. Це докладний опис складної педагогічної ситуаційної задачі. Серед цієї інформації можуть бути як необхідні, так і побічні відомості, які не стосуються навчальної проблеми. Кожен майбутній учитель повинен окремо з'ясувати цю різноманітну інформацію, адресувати її відповідним виконавцям, накласти, де необхідно, резолюцію. Студенту потрібно на основі розрізненої інформації з вивчених документів скласти чітке уявлення про ситуацію, зробити висновки і прийняти всебічно обґрунтоване рішення з метою знайти правильний вихід із педагогічної ситуації;

2) метод послідовних ситуацій включає розв'язання сукупності кількох взаємозалежних і взаємопов'язаних педагогічних ситуацій.

Проведення заняття таким методом вимагає високої педагогічної майстерності педагога і наявності професійних навичок у студентів. Цей метод передбачає оволодіння майбутніми вчителями спочатку більш простими різновидами аналізу конкретної педагогічної ситуації, а потім перехід до більш ускладнених;

3) метод круглого столу. Метод круглого столу використовується з метою обговорення складних теоретичних проблем і обміну досвідом. Формулюється тема, яка має неоднозначне тлумачення, і тому виникає необхідність її аналізу і обґрунтування в різноманітних аспектах: політичних, економічних, психологічних, педагогічних, юридичних або правових тощо. Студенти заздалегідь готують доповіді, реферати та виступи. На занятті вони заслуховуються, після чого починається їхнє обговорення, аналіз, коментування, обмін думками. Щоб створити сприятливі умови для активної участі всіх студентів у цьому процесі, педагогу слід дотримуватися рекомендацій, які стосуються проведення дискусії. Також можна широко застосовувати технічні засоби, матеріали з періодичної преси, схеми, наочні приклади тощо. Завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати дискусію в необхідне русло, вміло поєднуючи різні погляди щодо предмета дискусії, звертаючи особливу увагу на суттєві аспекти проблеми, що вивчається, але й не гальмуючи полемічних виступів студентів;

4) метод інсценування викликає сильні почуття і, відповідно, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Характерними особливостями цього методу є, по-перше, ознайомлення учасників заняття з конкретною педагогічною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує вирішення. Основні позитивні аспекти інсценування: цей метод полегшує учіння; сприяє спостереженню за власними діями та діями інших; допомагає критично їх оцінити; навчає відчувати мотиви дій інших студентів і, відповідно, приймати більш обґрунтоване рішення; дає змогу всебічно проаналізувати педагогічну проблему з урахуванням як особистої думки, так і думок інших студентів;

5) метод «мозкова атака» є актуальним після завершення теми чи розділу. Його особливість у тому, щоб за мінімум часу дати максимум ідей. Перший етап передбачає вступне слово викладача. Формулюється проблема, яку необхідно вирішити. Потім комплектуються бригади, призначаються експерти. Другий етап – ознайомлення з умовами і правилами проведення «мозкової атаки». На третьому етапі студентам

ставляться запитання у швидкому темпі, а вони знаходять на них відповіді. На четвертому етапі кожна група одержує індивідуальне завдання. Протягом 15 хвилин студенти повинні знайти неординарне розв'язання даної проблеми. Перед усіма групами ставлять одну умову: висунута ідея повинна відрізнятися новизною, простотою, надійністю, доступністю. П'ятий етап – захист бригадирами ідей, запропонованих студентами. Майбутні вчителі сперечаються, доводять, спростовують, переконують. Наприкінці заняття відбувається відбір кращих ідей і їхнє оцінювання, даються рекомендації щодо їхнього запровадження, підводяться підсумки;

б) метод аналізу конкретних ситуацій. Цей метод виконує багато різних функцій, служить інструментом дослідження і вивчення певної проблеми, оцінки та вибору рішень. Значущість його полягає, насамперед, у поєднанні простоти в організації заняття з ефективністю результатів. Він стимулює звернення до досвіду інших, прагнення до набуття теоретичних знань для одержання відповіді на питання, які обговорюються. Способи аналізу конкретних ситуацій можуть бути такими:

а) групу розподіляють на 2-3 підгрупи і кожна з них розв'язує завдання самостійно, після цього відбувається зіставлення позицій підгруп;

б) задану ситуацію кожен розв'язує самостійно (можна описувати її вдома), що дозволяє чіткіше сформулювати труднощі, позначити своє місце в ситуації (наприклад, домашнім завданням може бути: описати 2-3 ситуації, в яких ви не досягли успіху). Завдяки цьому можна розвивати в педагогів здатність до самоаналізу та самостійного вирішення проблеми, формувати навички компетентного спілкування, стимулювати творче мислення, а також уміння готувати письмові звіти [308].

Основне завдання методу – збирання щонайбільшого числа ідей, за результатами – звільнення учасників обговорення від інерції мислення та стереотипів. Характерними особливостями методу є: спрямованість на активізацію творчої думки особистості; використання засобів, які знижують критичність та самокритичність особистості, завдяки чому зростає її впевненість у собі; функціонування на засадах вільного, нічим не обмеженого генерування ідей у групі спеціально відібраних осіб («генераторів ідей»); магістральний шлях розвитку творчих здібностей студентів в умовах розширення їхніх

інтелектуальних можливостей за рахунок послаблення психологічних бар'єрів; зниження рівня самокритичності студентів і запобігання витісненню оригінальних ідей у підсвідомість; створення умов для появи нових ідей; сприяння відчуттю психологічної захищеності [207].

Якщо викладач дозволяв собі критикувати студентів, не варто розраховувати на те, що учасники зможуть генерувати цікаві ідеї, вільно висловлюватися, вносити цікаві пропозиції. «Мозковий штурм» корисний як тоді, коли студенти лише починають засвоювати тему, так і тоді, коли її узагальнюють; така організація роботи допоможе їм почувати себе більш вільно та впевнено;

7) біт-заняття. Це нетрадиційне інтегроване заняття, що передбачає бесіду, гру, прояв педагогічної творчості. Для успішного проведення бесіди викладач ставить перед майбутніми вчителями основну мету заняття і підкреслює, що досягти цієї мети можна лише під час спільної роботи. Одержані таким чином знання закріплюються за допомогою ділової гри.

Цікаво задуманий і організований кінець заняття, в ході якого студентам потрібно продемонструвати вміння оригінально застосовувати одержані знання. Розв'язання поставленого завдання вимагає від майбутніх учителів творчого підходу, знання основ предмету. Перевага біт-заняття – в його мобільності. Студенти не встигають стомитися, їхня увага постійно підтримується і розвивається. Майбутні вчителі відчують ті можливості, які надає творча колективна робота;

8) заняття-захист проводиться у тих групах, де студенти вже оволоділи основним обсягом матеріалу, що вивчається. «Захист» майбутніх учителів передбачає підготовку письмової роботи. За узгодженням із групою призначається два «опоненти», що ставлять студентам запитання, а можливо, і вступають з ними у дискусію. Коректність запропонованих запитань, ерудицію того, хто відповідає, і його «опонентів» оцінює «вчена рада» [209].

Досить часто у навчальному процесі використовується асоціативний метод формування понять. Його розробка ґрунтується на асоціативній теорії, згідно з якою істотні ознаки – це ознаки загальні, необхідні й відмінні, а поняття – це всі предмети (явища), наділені певними загальними властивостями. Асоціативна теорія передбачає таку послідовність дій: навчання поняттю розпочинається з ознайомлення учнів з певними предметами або явищами; учні

проводять спостереження над цими предметами або явищами, виділяючи їхні різноманітні сторони і властивості, структури, зв'язки, дії і т.д.; виділені властивості аналізуються, із них виділяються й систематизуються загальні для всіх розглянутих об'єктів і ті, за якими різняться всі об'єкти однієї групи від всіх об'єктів іншої; потім здійснюється абстрагування цих властивостей шляхом закріплення їх у терміні. Завершується робота узагальненням поняття шляхом застосування терміна до різноманітних об'єктів, що мають виділені ознаки [276].

Отже, асоціативний метод формування наукових понять полягає у поступовому переході від безпосередніх відчуттів і сприймань – через їхнє розкладання на елементи – до уявлень і понять. Асоціативний метод привертає особливу увагу тому, що при формуванні природничо-наукового поняття цим методом від студентів вимагається оволодіння такими вміннями, як проведення спостережень, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення, тобто володіння майже всіма основними розумовими операціями. При такому підході до навчання викладач повідомляє не лише інформацію про певне природничо-наукове поняття, а й розвиває у студентів насамперед асоціативне мислення, що призводить до розвитку діалектичного понятійного мислення [305].

Пріоритетним завданням вищої школи, відповідно до умов сьогодення, є сприяння становленню і вдосконаленню цілісної творчої компетентної особистості, котра відкрита для сприйняття нового досвіду і прагне до максимальної самореалізації своїх можливостей, здатна до усвідомленого та самостійного вибору в різних життєвих ситуаціях. Виконати це завдання може лише вчитель, що володіє творчою компетентністю.

Важливим аспектом сучасної вищої освіти є орієнтація навчання на розвиток творчої пізнавальної активності особистості. У становленні цієї позитивної тенденції діяльності вищої школи велику роль відіграла теорія навчання, розроблена у 50-60-ті роки ХХ ст. видатним американським психологом-експериментатором Дж. Брунером. Відповідаючи на питання «Як навчати?», Дж. Брунер обґрунтовує принцип «навчання як акт відкриття». Він наголошує, що навчання не повинно бути механічним засвоєнням інформації, запам'ятовуванням результатів чужої інтелектуальної діяльності. «Ми викладаємо предмет не для того, – пише американський психолог, – щоб випустити у світ

маленькі живі бібліотеки, а для того, щоб навчити особистість саму мислити, як математик, розглядати проблеми, як це робить історик, брати участь у добуванні знань. Пізнання – це процес, а не продукт. Весь досвід людства свідчить, що найбільший вплив на людину, її свідомість мають знання, здобуті шляхом власного відкриття. Саме дослідницький метод веде особистість до швидкого росту інтелектуальних сил, надає широкі можливості для розвитку інтуїтивного мислення» [60, с. 28].

Одне з центральних місць у брунерівській теорії навчання займає питання про стимули, про «бажання навчатися». Головними є внутрішні мотиви навчання, незалежні від зовнішнього заохочення. Таких мотивів Брунер нараховує чотири: допитливість, мотив компетентності (прагнення людини досягти вміння зробити щось), мотив ідентифікації (прагнення ідентифікувати своє «я» з певним ідеалом), мотив взаємодії (глибинна – людська потреба у спілкуванні з іншими людьми та спільних діях для досягнення цілей) [63].

Велике значення в розвитку творчості особистості відіграють арт-технології.

Л.Г. Терлецька відмічає, що достоїнством арт-терапії є те, що завдяки її методикам можуть бути освоєні та досліджені нові способи поведінки без тих наслідків, з якими пов'язане їх використання в реальному житті. Вони уможливлюють непряме звертання до актуальних проблем, безпосереднє обговорення яких було б занадто болісним. В учасників психокорегувальних груп відбуваються різноманітні особистісні зміни: вираження почуттів у соціально допустимій формі; розвиток емпатії та позитивних відчуттів; виникнення почуття внутрішнього контролю та порядку; розвиток уважності до почуттів; посилення почуття власної гідності [338, 5]. Д.С. Максименко зазначає, що психолог через ігротерапію, вихователь через казкотерапію, педагог через ізотерапію, музичний керівник через музикотерапію створюють ті умови, в яких дитина розвивається, виражає себе, пізнає й удосконалює [212, 5].

Розвиток творчої особистості можливий завдяки відповідним технологіям:

1) технологія модульного навчання. Порівняно з традиційною лекційно-семінарською системою навчання, відрізняється тим, що сама професійна діяльність викладача, як і навчальна діяльність слухача,

набувають принципово іншого характеру: центральною фігурою навчального процесу стає студент.

Нова система організації навчально-пізнавальної діяльності принципово змінює психологію слухача: самі нові обставини переконують майбутнього учителя в тому, що він має працювати самостійно, ініціативно, систематично;

2) технологія групової роботи. Включає майбутніх учителів у змістовне співробітництво, де вони виступають суб'єктами спільної навчальної діяльності, а значить, змінюється їхня мотиваційна сфера. Така робота є особливо цінною при проблемному навчанні. Групова форма навчальної роботи, яка раціонально включена до навчального процесу, дає позитивні результати, робить очевидними зусилля і здібності кожного, що є природним стимулом здорового творчого змагання;

3) технологія проблемного навчання. У проблемному навчанні відкрито втілюються пізнавальні протиріччя, які реалізуються при створенні і загостренні проблемної ситуації, що викликає потребу в опануванні знань і вмінь для вирішення пізнавальних задач. Науковці визначають проблемне навчання як психолого-педагогічну систему, що заснована на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності і включає специфічне поєднання прийомів та методів викладання і навчання з рисами наукового пошуку. Проблемне навчання передбачає процес, що моделює мислення і носить пошуковий, дослідницький характер, при якому втілюються пізнавальні протиріччя, які реалізуються при створенні та загостренні викладачем проблемної ситуації та організації ним необхідних умов для її вирішення. Проблемне навчання підсилює ступінь досягнення цілей навчання, підвищує якість і міцність отриманих знань та вмінь, надає навчальному процесу більшої емоційності та жвавості, посилює пізнавальну активність слухачів, уповільнює зниження показників функціонального та психологічного стану, поліпшує самопочуття та настрої майбутніх учителів, має ефект емоційного підкріплення, яке сприяє становленню психічних новоутворень, що лежать в основі процесу набуття нових знань, умінь, навичок;

4) технології творчого розвитку особистості. До цих технологій відносять навчання у співробітництві, метод проєктів, різнорівневе навчання, індивідуальний і диференційований підхід, де викладач виступає як компетентний консультант, помічник,

організатор педагогічної взаємодії зі студентом у пізнавальній діяльності. Широко використовується творча ситуація, яка стимулює пошукову діяльність, розвиває творчі можливості, але не завжди приводить до оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками. Творча ситуація створюється у процесі розв'язання творчих завдань, вирішення навчальних проблем, дискусій, критичного аналізу прочитаного, навчальної експериментальної і дослідницької діяльності, ігрових ситуацій;

5) технологія формування стимулів до творчості. Формування стимулів до творчості доцільно розглядати як процес створення психолого-педагогічної системи, компоненти якої (зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки, характер комунікативних зв'язків між суб'єктами навчального процесу) забезпечують умови для творчої діяльності студентів із метою формування у них стійкої сфери творчої професійної діяльності;

6) проектна технологія. Навчальне проектування орієнтоване, перш за все, на самостійну діяльність майбутніх учителів – індивідуальну, парну або групову. Передбачає розв'язання певної проблеми, яка завбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань і умінь із різних галузей науки, техніки, творчості.

Питання для самоконтролю до частини IV:

1. Поясніть особливості психологічних умов формування та розвитку творчості.
2. Розкрийте психологічні умови саморозвитку особистості.
3. Розкрийте значення активності особистості для розвитку творчості.
4. Охарактеризуйте систему КАРУС В.О. Моляко.
5. Охарактеризуйте програму розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» О.Л. Музики.
6. Розкрийте зміст програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів С.П. Яланської.
7. Розкрийте індивідуальні методи стимулювання творчої активності особистості.
8. Розкрийте групові методи стимулювання творчої активності особистості.

АФОРИЗМИ ПРО ТВОРЧІСТЬ

Отказаться от риска – значит отказаться от творчества.

А. Макаренко

Процесс творчества характерен тем, что творец самой своей работой и ее результатами производит огромное влияние на тех, кто находится рядом с ним.

В. Сухомлинский

Поэзия имеет разнообразные обличья. В ней есть всё, точнее – всё должно быть. И каждый находит в ней то, что ищет.

Е. Лец

Считай несчастным тот день или тот час, в который ты не усвоил ничего нового и ничего не прибавил к своему образованию.

Я. Коменский

Нет ничего прекрасней красоты! Нет ничего сложнее простоты!

В. Моляко

В жизни два неиссякаемых источника счастья – любовь и творчество.

И. Шевелев

Все прекрасное редко.

М. Цицерон

Всегда найдутся дураки, которые отыщут смысл, там где его нет.

Е. Лец

Главная цель настоящего художника, которую он сам может и не осознавать, – пробудить в людях добро и чувство красоты.

В. Борисов

Чего нет в творце, не может быть и в творении.

О. Уайльд

Я убежден лишь в одном: вдохновение приходит во время труда.

Н. Островский

Что касается слога, то чем он проще, тем будет лучше... Главное: истина, искренность.

А. Пушкин

Следует быть легким как птица, но не как перышко.

Поль Валери

Люди, делающие искусство своим бизнесом, по большей части мошенники.

П. Пикассо

Всякое искусство есть подражание природе.

Сенека

Безошибочный признак того, что что-то не является искусством или кто-то не понимает искусства, – это скука... Искусство должно быть средством воспитания, но цель его – удовольствие.

Б. Брехт

Когда, восхищаясь картиной, мы забываем о художнике, это для него самая изощрённая похвала.

Ф. Шиллер

Много нужно для искусства, но главное – огонь!

Л. Толстой

Художник – любовник природы: оттого он её раб и её повелитель.

Р. Тагор

Искусство восполняет недостатки природы.

Дж. Бруно

Смутно пишут о том, что смутно себе представляют.

М. Ломоносов

Камни – безмолвные учителя, они делают безмолвными тех, кто их наблюдает, и лучшее, чему от них можно научиться, невозможно сообщить другому.

И. Гёте

Природа никогда не заблуждается... Ненавистна природе всякая подделка, и всего лучше бывает то, что не искажено ни наукой, ни искусством.

Э. Роттердамский

Вселенная постепенно вырисовывается скорее как великая Мысль, чем как большая машина.

Д. Джинс

В детстве я нередко сочинял заведомый вздор только для того, чтобы вызвать удивление окружающих.

Ч. Дарвин

Природа всегда права. Ошибки и заблуждения происходят от людей.

И. Гёте

Сотри случайные черты. И ты увидишь: Мир прекрасен.

А. Блок

Из общения с природой вы вынесете столько света, сколько вы захотите, и столько мужества и силы, сколько вам нужно.

И. Зейме

Благо, даруемое нам искусством, – не в том, чему мы научимся, а в том, какими мы, благодаря ему, становимся.

О. Уайльд

Природа так обо всем позаботилась, что повсюду ты находишь, чему учиться.

Леонардо да Винчи

Новое и оригинальное рождается само собою, без того, чтобы творец об этом думал.

Л. Бетховен

Нет творчества без самоотдачи и без страдания.

Г. Лансон

Творить: это значит – выставлять из себя нечто, делать себя более пустым, более бедным и более любящим.

Ф. Ницше

Все, что вызывает переход из небытия в бытие, – творчество.

Платон

Всегда оставаться неудовлетворенным: в этом суть творчества.

Ж. Ренар

Творить есть ничто иное, как верить

Р. Роллан

Процесс творчества доставляет радость творцу, плоды творчества – радость другим.

И. Шевелев

Сотвори – сконструируй и вдохни жизнь. Если сумеешь.

Е. Ермолова

Способность творчества есть великий дар природы.

В. Белинский

Страдание может быть горьким и сладким. Творчество – страдание сладкое.

И. Шевелев

Свобода выражается в творчестве.

С. Булгаков

Делать легко то, что для других трудно, – это талант; делать то, что для таланта невозможно, – это гений.

А. Амиель

Великие таланты чужды мелочности.

О. Бальзак

Если талант не имеет в себе достаточной силы стать в уровень со своими стремлениями и предприятиями, он производит только пустоцвет, когда вы ждете от него плодов.

В. Белинский

Никто не знает, каковы его силы, пока их не использует.

И. Гёте

Едва ли есть высшее из наслаждений, как наслаждение творить.

Н. Гоголь

Человеческие дарования подобны деревьям: каждое обладает особенными свойствами и приносит лишь ему присущие плоды.

Ф. Ларошфуко

Я стою на том, что плохая голова, обладая вспомогательными преимуществами и упражняя их, может перещеголять самую лучшую, подобно тому, как ребенок может провести по линейке линию лучше, чем величайший мастер от руки.

Г. Лейбниц

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ТА РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абдулина Е. Р.* Болонский процесс и формирование профессиональной компетентности / Е. Р. Абдулина // Сборник науч. тр. Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-та. – Ставрополь, 2006. – № 4. – С. 5–8. – (Серия Гуманитарные науки).
2. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
3. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии : пер. с нем. / А. Адлер ; вступ. ст. А. М. Боковой. – М. : Прогресс, 1995. – 296 с.
4. *Алейников А. Г.* Креативная педагогика / А. Г. Алейников // Вестник высш. шк. – 1992. – № 1. – С. 35–40.
5. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для студ., аспір. та молодих викладачів навч. закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
6. *Альтшуллер Г. С.* Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Сов. радио, 1979. – 175 с.
7. *Амельченко Т. В.* Профессиональная компетентность будущего специалиста: теоретические основы / Т. В. Амельченко ; Читин. гос. ун-т. – Чита : ЧитГУ, 2006. – 286 с.
8. *Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университет, 1990. – 560 с.
9. *Амонашвили Ш. А.* Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
10. *Ананьев Б. Г.* Экспериментальная и прикладная психология : сб. ст. / Б. Г. Ананьев ; Ленинград. гос. ун-т – Л. : Изд-во ЛГУ, 1971. – 158 с. (15)
11. *Андреев В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанс. ун-та, 1988. – 228 с.

12. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с.

13. Андрієвська В. В. Психологія творчої праці вчителя / В. В. Андрієвська // Творчість учителя іноземної мови : за ред. М. Я. Дем'яненка. – К., 1978. – С. 27–36.

14. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1997. – 224 с.

15. Анцыферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л. И. Анцыферова // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М., 1969. – С. 57–117.

16. Аристов В. И. Об активизации некоторых психологических аспектов изобретательского творчества / В. И. Аристов // Обдарована дитина. – 2008. – № 2. – С. 60–64.

17. Архипова С. П. Якість освіти у контексті вимог сучасності / С. П. Архипова // Вісник Черкаського університету. – 2008. – № 135. – С. 11–14. – (Педагогічні науки).

18. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа : учеб. для вузов по спец. «Психология» / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1990. – 367 с.

19. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.

20. Бабій М. Ф. Моделювання як засіб формування наукових понять / М. Ф. Бабій ; Волин. держ. у-т. – Луцьк, 1994. – 105 с.

21. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко ; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та). – М. : ИЦПКПС, 2006. – 71 с. – (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).

22. Баликаева М. Б. Формирование ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов / М. Б. Баликаева // Иностранные языки в шк. – 2007. – № 5. – С. 105–106.

23. *Балл Г. О.* Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / *О. Г. Балл* // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. / за ред. *І. А. Зязюна та ін.* – К., 1994. – С. 98–100.

24. *Балл Г. О.* Психологічні аспекти гуманізації освіти : кн. для вчителя / *Г. О. Балл.* – К. ; Рівне, 1996. – 128 с.

25. *Баррет С.* Тайны мозга. Как развить свои умственные способности : пер. с англ. / *С. Баррет.* – СПб. : Питер Публицист, 1997. – 160 с. – (Азбука психологии).

26. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология : учеб. пособ. / *Н. В. Басова.* – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 416 с.

27. *Беленькая Н. М.* Формирование качеств творческой личности у дошкольников / *Н. М. Беленькая* // Обдарована дитина. – 2006. – № 9. – С. 22–27.

28. *Белоновская И. Д.* Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт : монография / *И. Д. Белоновская* ; Ин-т развития проф. образования, Оренбург. гос. ун-т. – М. : ИРПО, 2005. – 351 с.

29. *Беляева Ж. С.* К вопросу о реализации компетентностного подхода в системе многоуровневого образования / *Ж. С. Беляева, Д. Е. Стровский* // Вестник Урал. гос. техн. ун-та УПИ. – 2008. – № 1 : Экономика и управление. – С. 98–100.

30. *Бергсон А.* Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1 : Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память / *А. Бергсон.* – М. : Московский клуб, 1992. – 327 с.

31. *Бердяев Н. А.* Самопознание: Опыт философской автобиографии / *Н. А. Бердяев.* – М. : Книга, 1990. – 445 с.

32. *Бермус А. Г.* Методологические основания модернизации практики высшего профессионального образования / *А. Г. Бермус* // Преподаватель высшей школы в XXI веке : труды 8-й междунар. науч.-практ. конф. : сб. 8, ч 1 / Ростов. гос. ун-т путей сообщения. – Ростов н/Д., 2010. – С. 3–8.

33. *Бех І. Д.* Від волі до особистості / *І. Д. Бех.* – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.

34. *Бібік Н. М.* Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / *Н. М. Бібік.* – К. : Віпол, 1987. – 96 с.

35. Библер В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер // Искусство в школе. – 1992. – № 2. – С. 34–38.

36. Біла І. М. Аналогія як засіб розвитку творчої діяльності / І. М. Біла // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. За ред. Максименка С.Д.- К.; 2002, т.IV, ч.3.

37. Білотіл А. Самоосвіта вчителя – запорука педагогічної творчості / А. Білотіл // Завуч. – 2008. – № 10. – С. 15–19.

38. Білоус О. С. Дидактичні основи формування творчої активності студентів у процесі особистісно орієнтованого навчання (на матеріалі музичних дисциплін) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. С. Білоус ; Волин. держ. ун-т. – Луцьк, 2005. – 20 с.

39. Блиева Ж. М. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе вуза / Ж. М. Блиева ; Сев.-Осет. гос. ун-т. – Владикавказ, 2008. – 175 с.

40. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 186 с.

41. Боброва Е. М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов педвуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. М. Боброва. – М., 1989. – 23 с.

42. Богоявленская Д. Б. Зарубежные исследования психологии творчества : Постгилдофордовский период : Ч. 2 / Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 94–102.

43. Бодалев А. А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 19–23.

44. Бодрова Е. В. Актуальные проблемы развития творческих способностей в обучении и воспитании : [по материалам всесоюз. конф. «Творчество и педагогика», (Москва, сент. 1988)] / Е. В. Бодрова,

О. Л. Князева, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 174–176.

45. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 208 с.

46. *Бойправ М. Д.* Учебный эксперимент как психологическое условие формирования научных понятий (на материале ботаники) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук / М. Д. Бойправ. – К., 1982. – 24 с.

47. *Болюбаш Я. Я.* Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : КОМПАС, 1997 – 64 с.

48. *Бондар С.* Методи навчання : традиції та інновації / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 5. – С. 13–16.

49. *Бондаревская Е. В.* Методологические стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 3. – С. 23–32.

50. *Бондарчук О. І.* Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.

51. *Боно Э.* Латеральное мышление / Э. Боно. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 320 с. – (Мастера психологии).

52. *Бордовская Н. В.* Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Дельта, 2000. – 678 с.

53. *Борисова Н. В.* Компетентностный подход и современные образовательные технологии в реализации систем обеспечения качества высшего образования : эксперим. учеб. автор. программа / Н. В. Борисова, В. Б. Кузов ; под науч. ред. Н. А. Селезневой ; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та). – М. : ИЦПКПС, 2006. – 18 с.

54. *Боришевський М. Й.* Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М. Й. Боришевський ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2000. – 63 с.

55. *Боришевський М. Й.* Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33.

56. *Бочаров В. М.* Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования / В. М. Бочаров // Вестник Ставропол. гос. ун-та. – 2005. – Вып. 40. – С. 76–82.

57. *Братанич О.* Реалізація диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку / О. Братанич // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 9–52.

58. *Братусь Б. С.* Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – М. : Менеджер : Роспедагентство, 1994. – 60 с.

59. *Бружукова Н. М.* Система подготовки будущих учителей начальных классов к педагогическому творчеству : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Бружукова. – Грозный, 1993. – 185 с.

60. *Брунер Дж.* Психология познания : пер. с англ. / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.

61. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

62. *Бухвалов В. А.* Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В. А. Бухвалов. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 144 с.

63. *Валковська Т. І.* Систематизація педагогічних інновацій. Моніторинг як експертна система / Т. І. Валковська // Рідна школа. – 2002. – № 11. – С. 46–48.

64. *Вачков Й. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. / Й. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.

65. *Ващенко Г.* Виховання волі і характеру : в 3 т. Т. 3 : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.

66. *Винославська О. В.* Психологія. Навчальний посібник [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://rusmo.at.ua/news/seminar_praktikum_rozvitok_tvorchoji_kompetentnosti_ta_literaturnoji_obdarovanosti_uchniv_zasobami_zarubizhnoji_literaturi/2010-08-08-1. – Заголовок з екрану.

67. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление : пер. с англ. / М. Вертгеймер ; под ред. С. В. Горбова, В. П. Зинченко. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.

68. *Власова О. І.* Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вузів / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

69. *Волков И. П.* Приобщение школьников к творчеству / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1982. – 136 с.

70. *Волобуєва О. Ф.* Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект [Електронний ресурс] / О. Ф. Волобуєва // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. І. О. Грязнов – Хмельський, 2011. – Вип. 4. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11vofspa.pdf.

71. *Волощук І.* Вчитель обдарованих дітей / І. Волощук, С. Лукашевич // Світло. – 1997. – № 4. – С. 27–29.

72. *Воображение в творческой деятельности человека // Обдарована дитина.* – 2004. – № 7. – С. 35–39.

73. *Вопросы психологии познавательной деятельности : межвуз. сб. науч. труд. / Москов. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина.* – М., 1984. – 195 с.

74. *Воспитание детей в школе : Новые подходы и новые технологии / [Н. Е. Щуркова, П. И. Арапова, И. В. Бабурова и др.] ; под ред. Н. Е. Щурковой.* – М. : Новая шк. , 1998. – 205 с.

75. *Вундт В.* Проблемы психологии народов / В. Вундт. – М. : Академический проект, 2010. – 136 с.

76. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание соч.: в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М., 1983. – С. 5–328.

77. *Выготский Л. С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.

78. *Гавреева Г. С.* Социально-психологические условия творчества / Г. С. Гавреева // Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 93–108.

79. *Галатюк Ю.* Творча функція навчання / Ю. Галатюк // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 34–37.

80. *Галин А. Л.* Личность и творчество. Психологические этюды / А. Л. Галин. – Новосибирск, 1989. – 127 с.

81. *Галузинський В. М.* Система освіти в Україні / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух // Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський. – К., 1995. – С. 27–36.
82. *Галь Н. В.* Формування в учнів системи знань на основі системно-структурного підходу / Н. В. Галь // Педагогіка : наук.-метод. зб. – К., 1978. – Вип. 17. – С. 14–21.
83. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1976. – 150 с.
84. *Гамезо М. В.* Атлас по психологии : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
85. *Гафитулин М.* Тактика творческой деятельности / М. Гафитулин // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 82–85.
86. *Гегель Г. Ф.* Феноменология духа / Г. Ф. Гегель. – М. ; СПб. : Наука, 1992. – 444 с. – (Слово о сущем).
87. *Геращенко И. Г.* Педагогическое творчество и формализм / И. Г. Геращенко // Школа. – 2000. – № 1. – С. 2–5.
88. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / ред. А. М. Матюшкин. – М., 1965. – С. 433–456.
89. *Гирнинов Г.* Наука и творчество / Г. Гирнинов. – М. : Прогресс, 1979. – 364 с.
90. *Гликман И. З.* Обучение собственно-творческой деятельности / И. З. Гликман // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 91–96.
91. *Головань М. С.* Інформатична компетентність: сутність, структура і становлення / М. С. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 62–69.
92. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
93. *Горбатков А. А.* Две модели динамики связей положительных и отрицательных эмоций / А. А. Горбатков // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 51–64.

94. Горбачева Е. И. Психологический анализ феномена предметной избирательности процессов мышления / Е. И. Горбачева // Психология и школа. – 2003. – № 1. – С. 3–19.

95. Горячова М. В. Информационная компетентность как важнейшая часть профессионализма : [высш. образование] / М. В. Горячова // Научные проблемы гуманитарного исследования. – 2008. – Вып. 3. – С. 47–51.

96. Грабовський П. П. Інформаційна компетентність учителя середньої школи / П. П. Грабовський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2008. – № 37. – С. 118–123.

97. Грановская Р. М. Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – СПб. : ОМС, 1994. – 179 с.

98. Гриньова М. В. Розвиток творчості школярів у процесі вивчення шкільного курсу біології. Система «Дидактосервіс» : навч. посіб. / М. В. Гриньова, С. П. Яланська. – 2-е вид. випр., допов. – Полтава : ФОП Мирон І. А., 2017. – 546 с.

99. Гришанова Н. А. Развитие компетентности специалиста как важнейшее направление реформирования профессионального образования / Н. А. Гришанова // Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М., 2002. – Кн. 6.

100. Грузенберг С. О. Психология творчества. Введение в психологию и теорию творчества Т. 1 / С. О. Грузенберг. – Мн. : Белтрестпечать, 1923.

101. Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14 ; № 8. – С. 9–12.

102. Гуреева А. В. Критический анализ прагматической эстетики Д. Дьюи / А. В. Гуреева. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 56 с.

103. Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посіб. / за ред. С. П. Бондар. – 2-ге вид., доповн. – К. : Стислос, 2001. – 256 с.

104. Гурова Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л. Л. Гурова // Вопросы психологи. – 1991. – № 6. – С. 14.

105. *Гурова Л. Л.* Психологический анализ решения задач / Л. Л. Гурова. – Воронеж, 1976. – 367 с.

106. *Давиденко А. А.* Логіка і психологія у творчій діяльності людини / А. А. Давиденко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 79–86.

107. *Давыдов В. В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 42–50.

108. *Давидова Г. А.* Творчество и диалектика / Г. А. Давидова. – М. : Наука, 1976. – 175 с.

109. *Даниленко Л. І.* Формування та розвиток творчого потенціалу педколективу / Л. І. Даниленко // Рідна школа. – 1996. – № 10. – С. 28–32.

110. *Данилова Л.* Розвивати пізнавальну активність учнів / Л. Данилова // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 18–20.

111. *Декарт Р.* Избранные произведения / Р. Декарт. – М. : ГИПЛ, 1950. – 710 с.

112. *Демчук Л. В.* Виховання творчої особистості / Л. В. Демчук // Психологічна газета. – 2007. – № 16. – С. 22–31.

113. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

114. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін. ; за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.

115. Дидактика современной школы : пособ. для учителя / под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с.

116. *Дмитрик И. О.* Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / И. О. Дмитрик, Б. Д. Красовский, П. И. Шевченко. – К., 1992. – 148 с.

117. *Додонов Б. И.* Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

118. *Донченко Т. К.* Розвиток емоційно-естетичної сфери школярів, їх потреб і інтересів як умова формування національної самосвідомості / Т. К. Донченко // Гуманітарна освіта як важливий фактор формування національної самосвідомості студентів та учнів :

матеріали Всеукр. наук. конф. / ред. М. І. Степаненко та ін. ; Полтав. держ. пед. ін-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 1995 – С. 130–132.

119. *Драч І. І.* Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – К., 2008. – Вип. 57. – С. 44–48.

120. *Дроб'язко П. І.* Творчі групи вчителів / П. І. Дроб'язко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 150–154.

121. *Дружинин В.* Деятельность, подражание, творчество / В. Дружинин // Школьный психолог. – 2001. – № 14. – С. 6–7.

122. *Дружинин В. Н.* Психология творчества / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – № 5. – С. 101–109.

123. *Дусавицкий О. К.* Формула интереса / О. К. Дусавицкий. – М. : Педагогика, 1989. – 172 с.

124. *Дюков В. М.* Рефлексивный коучинг: концепты, технологии, программы / В. М. Дюков, И. Н. Семенов, Р. В. Шайхутдинова. – Красноярск : Красноярский писатель, 2010. – 360 с.

125. *Елканов С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущих учителей : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

126. *Енгельмейер П.* Теория творчества. Съ предисловіями проф. Овсяннико-Куликовского и Эрнста Маха / П. Енгельмейер. – СПб., 1910.

127. *Єрмаков І. Г.* На шляху до школи життєвої компетентності і проектний підхід / І. Г. Єрмаков // Метод проектів і традиції, перспективи, життєві результати : практ.-зорієнтований зб. – К., 2003. – С. 15–29.

128. *Жукова О. А.* Теория творчества и современное образование / О. А. Жукова // Искусство и образование. – 2006. – № 3. – С. 4–25.

129. *Заброцький М. М.* Психологія педагогічного спілкування [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://medbookaide.ru/books/fold1002/book1300/p29.php>. – Заголовок с екрана.

130. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

131. Зайчук В. О. Дидактичні основи творчого потенціалу праці / В. О. Зайчук. – К. : Навч. кн., 2003. – 80 с. – Бібліогр.: с. 78.
132. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 418 с.
133. Запорожец А. В. Избранные психологические труды Т. 1 / Л. М. Запорожец. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
134. Зевина Л. В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя / Л. В. Зевина // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 16–19.
135. Зеленецкая Т. И. Формирование профессиональной компетентности специалиста / Т. И. Зеленецкая // Вестник Хакас. гос. ун-та. – 2005. – Вып. 3. – С. 73–74. – (Сер. 2. Педагогика. Психология).
136. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании / И. А. Зимняя ; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та). – М. : ИЦПКПС, 2004. – 38 с.
137. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 300 с.
138. Зорин С. С. Формирование творческого потенциала у школьников и студентов / С. С. Зорин // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 142–149.
139. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підруч. для студ. вищих пед. навч. закл. / І. А. Зязюн. – 2-е вид., допов. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
140. Иванников В. А. Анализ потребностно-мотивационной сферы с позиции теории деятельности / В. А. Иванников // Мир психологии. – 2003. – № 2. – С. 139–145.
141. Иванов В. Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или Несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами : кн. для старшеклассников / В. Д. Иванов. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
142. Иванов В. П. Человеческая деятельность, познание, искусство / В. П. Иванов. – К. : Наук. думка, 1977. – 251 с.
143. Изард К. Э. Психология эмоций : пер. с англ. / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с. – (Мастера психологии).

144. *Ільїна Н. М.* Психологія творчості та обдарованості: навчальний посібник / Н. М. Ільїна. – Суми: Університетська книга, 2018. – 227 с.
145. *Казанцева І.* Творча діяльність як засіб формування міцності знань школярів / І. Казанцева // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 26–28.
146. *Канбекова Р. М.* Интенсификация профессии : дис. ... канд. пед. наук / Р. М. Канбекова. – Казань, 1990. – 256 с.
147. *Кан-Калик В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
148. *Кант І.* Критика практичного розуму / І. Кант. – К. : Юніверс, 2004. – 240 с.
149. *Каплунович И. Я.* О психологических различиях мышления двумерными и трехмерными образами / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 66–77.
150. *Каптель Н.* Метод сопоставления как способ развития творчества учащихся / Н. Каптель // Відкритий урок. – 2003. – № 5–6. – С. 62–63.
151. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
152. *Карамушка Л. М.* Формування конкурентноздатної управлінської команди як інноваційний напрям управління освітніми організаціями / Л. М. Карамушка, О. А. Філь // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7, № 1. – С. 82–91.
153. *Карпенко З. С.* Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с.
154. *Карпенко З. С.* Аксіологічна психологія: онтологічне обґрунтування персонального життя / З. С. Карпенко // Психологічні науки: проблеми і здобутки : зб. наук. праць / Київ. міжнар. ун-т. – К., 2010. – С. 95–111.
155. *Карпенко З. С.* Дидактичні моделі психології особистості / З. С. Карпенко // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка. – К. ; Кіровоград, 2009. – Т. X, вип. 13. – С. 418–429.

156. Кедров Б. М. День одного великого открытiя. Об открытiи Д. И. Менделеевым периодического закона / Б. М. Кедров. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 640 с.

157. Кичук Н. В. От творчества учителя к творчеству ученика / Н. В. Кичук. – Измаил, 1992. – 53 с.

158. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.

159. Кларін М. В. Організація навчального процесу за моделлю «Навчальна дискусія – діалог» / М. В. Кларін // Завуч. – 1999. – № 9. – С. 3.

160. Клепко С. Ф. Національне виховання і здоровий глузд : практик. посіб. для класних керівників / С. Ф. Клепко // Шкільний світ. – 1999. – № 15–16. – С. 2–4.

161. Клименко В. В. Етапи розвитку творчості / В. В. Клименко // Психологічна газета. – 2007. – № 2. – С. 24–29.

162. Клименко В. В. Механізми розвитку творчості / В. В. Клименко // Обдарована дитина. – 2003. – № 1. – С. 2–11.

163. Клименко В. В. Механізм творчості : чим його розвивати / В. В. Клименко // Шкільний світ. – 2001. – № 25–28. – С. 3–94.

164. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / В. В. Клименко ; Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 480 с.

165. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1988. – 199 с.

166. Книга практического психолога : Ч. 1 / А. Н. Беседин, И. И. Липатов, А. В. Тимченко, В. Б. Шапарь. – Х. : РИП «Оригинал», фирма «Фортуна–пресс», 1996. – 424 с.

167. Коберник О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів / О. Коберник, Г. Коберник // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 55–60.

168. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.

169. Ковчин Н. Інтеграція та диференціація під час формування творчих здібностей у старшокласників / Н. Ковчин // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 10. – С. 20–24.

170. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент Ч. І. Психологія суб'єкта діяльності / В. А. Козаков. – К. : КНЕУ, 1999. – 244 с.

171. *Козырева О. А.* Феноменология профессиональной компетентности учителя [Електронний ресурс] / О. А. Козырева // Международный журнал Образовательные технологии и общество. – 2008. – Т. 11, № 2. – С. 361–364. – Режим доступа к журн. : http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_112_2008EE.html. – Заголовок с экрана.

172. *Колесніченко Л. А.* Основи психології та педагогіки : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / Л. А. Колесніченко. – К. : КНЕУ, 2002. – 157 с.

173. *Коломінський Н. Л.* Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 1996. – 176 с.

174. *Комаренко Н. Г.* Форми організації методичної роботи в гімназії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Г. Комаренко ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1997. – 24 с.

175. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.

176. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).

177. *Кондратова Н.* Визнач свій стиль мислення / Н. Кондратова // Психолог. – 2004. – № 6. – С. 3–6.

178. *Король А.* Традиційні та нетрадиційні методи навчання у розвитку творчої особистості / А. Король // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С. 29–30.

179. *Коротаева Е. В.* Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение / Е. В. Коротаева ; Институт психологии РАН. – М. : КСП, 1997. – 224 с.

180. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; під ред. Л. М. Проколієнко ; упоряд. В. В. Андрієвська та ін. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

181. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студентов и аспирантов педвузов / В. В. Краевский. – М. ; Волгоград : Перемена, 2002. – 163 с.

182. Кралевиц И. Н. Педагогические аспекты овладения обобщёнными способами самостоятельной учебной деятельности / И. Н. Кралевиц. – М. : Просвещение, 1989. – 98 с.

183. Кранівець Т. Розвиток творчих здібностей учнів / Т. Кранівець // Шкільний світ. – 2002. – № 15. – С. 5–6.

184. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.

185. Кудояр Л. М. Психологические особенности формирования природоведческих понятий у младших школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. М. Кудояр ; НИИ психологии УССР. – К., 1988. – 18 с.

186. Кульчицкая Е. И. Эмоциональное поведение / Е. И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 1. – С. 1–3.

187. Ларин А. Е. Обучение, воспитание, творчество / А. Е. Ларин. – М. : Высш. шк., 1977. – 256 с. – (Профтехобразование. Профпедагогика).

188. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

189. Левитов Н. Д. Психотехника и профессиональная пригодность. Проблемы и методы / Н. Д. Левитов. – М. : Мосздравотдела, 1928.

190. Левицкая И. Б. Развитие креативности школьников / И. Б. Левицкая, С. Т. Турчак // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 112–114.

191. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / З. С. Левчук. – Мн., 1992. – 19 с.

192. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 286 с.

193. *Леонова А. Б.* Психология труда и организационная психология: Современное состояние и перспективы : учеб. пособ. / А. Б. Леонова, О. Н. Чернишева. – М. : Радикс, 1995. – 448 с.
194. *Леонтьев А. Н.* О системном анализе в психологии / А. Н. Леонтьев // Психологический журнал. – 1991. – № 4. – С. 117–120.
195. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
196. *Липова Л.* Технології індивідуалізованого навчання / Л. Липова, С. Ренський, М. Кушнір // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 16–18.
197. *Лисовская В. А.* Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Лисовская. – К., 1984. – 170 с.
198. *Ложкин Г. В.* Психологический климат трудового коллектива / Г. В. Ложкин. – К. : Знання, 1988. – 67 с.
199. *Лозова В. І.* Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
200. *Локалова М. П.* Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление / М. П. Локалова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 130–141.
201. *Ломов Б. Ф.* Психическая регуляция деятельности: Избранные труды / Б. Ф. Ломов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2006. – 624 с.
202. *Лопатина И. А.* Роль эмоций в творчестве / И. А. Лопатина // Одаренный ребенок. – 2008. – № 4. – С. 13–19.
203. *Лосский Н. О.* Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция / Н. О. Лосский. – М. : Республика, 1995. – 400 с.
204. *Лузина Л. М.* Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе / Л. М. Лузина. – Ташкент, 1986. – 102 с.
205. *Лук А. Н.* Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 126 с.
206. *Лукьянова М. И.* Развитие компетентности учителя в личностно ориентированной педагогической деятельности : учеб. пособ. / М. И. Лукьянова. – Ульяновск : УИПК ПРО, 2008. – 264 с.

207. *Львова Ю. Л.* Развивать дар творчества / Ю. Л. Львова. – К. : Рад. шк., 1987. – 136 с.
208. *Макаренко А. С.* Книга для родителей / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – 160 с.
209. *Максименко С. Д.* Методологічні аспекти психології навчання / С. Д. Максименко // Психологія : республік. наук.-метод. зб. / НДІ психології УРСР. – К., 1988. – Вип. 31. – С. 3–10.
210. *Максименко С. Д.* Проблема метода в возрастной и педагогической психологии / С. Д. Максименко // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 31–39.
211. *Максименко С. Д.* Психологія особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
212. *Максименко Д. С.* Різнокольорове дитинство: ігротерапія, казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія. Практична психологія / Д. С. Максименко. – К.: Центр учбової літератури, 2018 – 192 с.
213. *Максименко С. Д.* Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : монографія / С. Д. Максименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.
214. *Малихіна О. В.* Навчальна мотивація. Експериментальні дослідження : наук.-метод. посіб. / О. В. Малихіна, Л. В. Москалюк ; Одес. обл. ін-т удосконалення вчителів. – О. : ОРІДУ НАДУ, 2007. – 115 с.
215. *Малхазов О. Р.* Психологія праці : навч. посіб. / О. Р. Малхазов. – К. : Центр навч. літ-ри, 2010. – 168 с.
216. *Манько Н. Н.* Технологическая компетентность педагога / Н. Н. Манько // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 33–42.
217. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 354 с.
218. *Маслач К.* Профессиональное выгорание: как люди справляются [Электронный ресурс] / К. Маслач. – Режим доступа к ст. : <http://mixzona.ru/referat/referat/1439/>. – Заголовок с экрана.
219. *Маслова С. Е.* К вопросу о творческих качествах личности / С. Е. Маслова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 3. – С. 58–61.
220. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.

221. *Массен П.* Развитие личности ребенка / П. Массен. – М. : Просвещение, 1987. – 223 с.
222. *Машталір А. М.* Проблеми питання формування творчої особистості / А. М. Машталір // Проблеми освіти. – К., 2004. – Вип. 1. – С. 83–89.
223. *Медведева Н.* Виявлення творчого потенціалу реалізації задуму / Н. Медведева // Психолог. – 2006. – № 40. – С. 12–15.
224. *Меерович М. И.* Основы культуры мышления / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – М. : Школьные технологии, 1997. – 200 с.
225. *Мельников А.* Творчість: від проблеми до дії / А. Мельников // Шкільний світ. – 2002. – № 14. – С. 2–3.
226. *Милоголовкіна Л. М.* Розвиток творчих здібностей учнів / Л. М. Милоголовкіна // Педагогічна газета. – 2003. – № 6. – С. 6.
227. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / Наук.-метод. центр вищ. освіти ; укл. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков, відп. ред. М. Ф. Степко. – К. : [б. в.], 2004. – 24 с.
228. *Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка : навч. посіб. для студ. вузів / Н. Є. Мойсеюк. – 3-є вид., доп. – К. : ВАТ „КДНК”, 2001. – 608 с.
229. *Моляко В. О.* Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
230. *Моляко В. О.* Психологія рішення школьниками творческих задач / В. О. Моляко. – К. : Рад. шк., 1983. – 95 с.
231. *Моляко В. О.* Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2005. – № 6. – С. 2–9.
232. *Моляко В. О.* Особливості стратегіальної організації свідомості технічно обдарованої особистості / В. О. Моляко, О. Л. Музика // Духовність як основа консолідації суспільства. Міжвідомчий науковий збірник. – К.: Інститут «Проблеми людини», 1999. – Т. 16. – С. 131–136.
233. *Моляко В. О.* Психологічна проблема творчого потенціалу // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т. 12. – Вип. 2. – С. 6–12.

234. Момот Л. Л. Дидактические условия формирования в учащихся готовности к творческой деятельности (на материале предметов гуманитарного цикла) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Л. Л. Момот ; НИИ педагогики УССР. – К., 1977. – 169 с.

235. Моргун В. Ф. Психодіагностика особистості підлітка. Навчально-методичний посібник / за ред. О. Д. Кравченко, В. Ф. Моргуна. – К. : ВД «Слово», 2013. – 136 с.

236. Моргун В. Ф. Інтедифія освіти : Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін / В. Ф. Моргун. – Полтава : Наук. зміна, 1996. – 78 с.

237. Морен Е. Новий тип мислення / Е. Морен // Кур'єр ЮНЕСКО. – 1996. – № 1. – С. 8–12.

238. Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. В. О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т.12, вип. 2. – С.142–148.

239. Музика О. Л. Стратегіально-ціннісна організація свідомості творчо о обдарованої особистості / О. Л. Музика // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / За заг. ред. В. О. Моляко. – К. : «Освіта України», 2008. – С. 458–500.

240. Музика О. Л. Organizationally Pedagogical and Psychological Principles of the Students' Valued Support with the Low Level of Academic Progress / О. Л. Музика // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (67), 2013. – С. 58–64.

241. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества : проблемы и перспективы / Н. Н. Нечаев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3–26.

242. Нікітін Б. П. Сходинки творчості, або Розвиваючі ігри / Б. П. Нікітін. – К. : Рад. шк., 1991. – 160 с.

243. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 2 : Е – М / Институт философии РАН. – М. : Мысль, 2000. – 634 с.

244. Образование компетентного профессионала / Волгоград. гос. ун-т : под ред. А. В. Дьяченко. – Волгоград, 2008. – 322 с.

245. *Обухова Н. П.* Развитие творчества студентов как педагогическая проблема в вузах США : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / Н. П. Обухова. – Казань, 1990. – 17 с.
246. *Общая психология : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред В. В. Богославского, А. Г. Ковалева, А. А. Степанова.* – 3-е изд., перераб. и доп.– М. : Просвещение, 1981. – 383 с.
247. *Общая психология : учеб. пособ. для вузов / за ред. С. Д. Максименко.* – М. : Ваклер : Рефл-бук, 2004. – 523 с.
248. *Олейникова О. Н.* Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.
249. *Оллпорт Г. В.* Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. – М. ; СПб. : КСП : Ювента, 1998. – 345 с.
250. *Осадченко І.* Проблема стимулювання творчої активності школярів / І. Осадченко // Рідна школа. – 2001. – № 11. – С. 54–55.
251. *Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти.* – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
252. *Основи педагогічної творчості вчителя : навч.-тематичний план і програма курсу для пед. спец. вищих навч. закладів / укл. С. О. Сисоєва, В. І. Барко, І. В. Бушовський та ін.* – К., 1991. – 32 с.
253. *Основи психології : підруч. для студ. вузів / ред. О. В. Киричук, В. А. Роменець.* – К. : Либідь, 1995. – 632 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
254. *Паламарчук В. Ф.* Від творчої особистості до нових технологій навчання / В. Ф. Паламарчук // Завуч. – 2001. – № 8. – С. 2–3.
255. *Палтишев М.* Педагогічна гармонія і принципи дидактики / М. Палтишев // Завуч. – 2001. – № 7. – С. 8–10.
256. *Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / ред. Ю. К. Бабанский.* – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
257. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко та ін.* – К. ; Запоріжжя, 2008. – Вип. 21. – 337 с.
258. *Педагогика школы : учеб. пособ. для студ. ин-тов / под ред. Г. И. Шукиной.* – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.

259. Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Полтава, 4–6 берез. 2002 р.) / Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2002. – 336 с.

260. Педагогічні технології : наука – практиці : навч.-метод. щорічник / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер ; за ред. С.О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.

261. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 912 столб.

262. *Пескун С. П.* Творчість школярів у навчальному процесі / С. П. Пескун // Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін в умовах моделювання освітнього середовища : XI Каришинські читання : зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф. за участю науковців, шк. педагогів, аспірантів, магістрантів, студ., (Полтава, 27–28 трав. 2004 р.) / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2004. – С. 423–424.

263. *Пескун С. П.* Технологічна компетентність викладача сучасного вищого навчального закладу / С. П. Пескун // Соціально-психологічні, фізичні, юридичні та медичні проблеми підготовки фахівців у сучасних умовах : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава, 2007. – С. 65–67.

264. *Пескун С. П.* Формування творчості старшокласників у процесі вивчення курсу «Біологія 10-12». Система «Дидактосервіс» : навч.-метод. посіб. / С. П. Пескун. – Полтава : АСМІ, 2005. – 170 с.

265. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

266. *Петровская Л. А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1982. – 168 с.

267. *Петровский А. В.* Основы теоретической психологии : учеб. пособ. для студ. вузов / А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський. – М. : ИНФА-М, 1998. – 528 с.

268. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.

269. Пивоварова О. Латеральне мислення та методи його розвитку / О. Пивоварова // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 24–34.
270. Пивоварова О. В. Методи розвитку творчого мислення / О. В. Пивоварова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 52–54.
271. Піхманець Р. В. Психологія художньої творчості / Р. В. Піхманець – К. : Наук. думка, 1991. – 164 с.
272. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
273. Платонова Т. И. Творчество исследователя : достижимый рубеж или «синяя птица»? / Т. И. Платонова // Химия. – 2008. – № 20. – С. 1–6.
274. Подгорных Е. Соотношение сознательного и несознательного в творческой деятельности школьников / Е. Подгорных // Искусство и образование. – 2003. – № 1. – С. 16–20.
275. Подмазін С. Проблема змісту особистісно зорієнтованої освіти / С. Подмазін // Завуч. – 2001. – № 11. – С. 2–3.
276. Подоляк Л. Г. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://tdo.at.ua/.../tvorcha_kompetentnist/4-1-0-12/. – Заголовок с экрана.
277. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
278. Порох Л. Розвиток творчої особистості школяра як психолого-педагогічна проблема сучасності / Л. Порох, Н. Максимова // Рідна школа. – 2002. – № 11. – С. 42–44.
279. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Университетское, 1989. – 206 с.
280. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : пособ. для учителя / М. М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 187 с.
281. Прісняков В. Моделювання стану творчої особистості / В. Прісняков // Психологія і суспільство. – 2004. – № 1 – С. 83–89.
282. Про особистостей та події / <http://uk.wikipedia.org/wiki>. – Заголовок з екрану.

283. Пронина Е. В. К проблеме психической регуляции творческой деятельности детей и учащейся молодежи / Е. В. Пронина // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. – № 2. – С. 8–17.

284. Психологічні основи підготовки творчого вчителя : наук.-метод. посіб. / ред. Л. М. Король. – Житомир : ЖДШ, 1996. – 83 с.

285. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища шк., 1982. – 215 с.

286. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

287. Психологический словарь / под ред. В. П. Заиченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

288. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанов ; под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов н/Д. : Фенікс, 2003. – 640 с.

289. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

290. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін. ; за наук. ред. О. В. Винославської. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 352 с.

291. Психологія : підруч. для вузів / за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид., стереотип. – К. : Либідь, 2003. – 558 с.

292. Психологія : підручник для студ. ЗВО / під ред. Ю. Л. Трофімова. – 3-є вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.

293. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань ; Ін-т змісту і методів навчання, Ін-т педагогіки АПН України, Ін-т соціології НАН України. – К. : [б. в.], 1996. – 792 с.

294. Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 350 с.

295. Психолого-педагогический словарь / автор-сост. В. А. Межериллов ; под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.

296. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.

297. *Радзиховский Л. А.* Логический анализ и проблема понимания в психологии / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 99–106.

298. *Реан А. А.* Психология и педагогика : учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордоская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.

299. *Рибалка В. В.* Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.

300. *Рибалка В. В.* Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009 – 575 с.

301. *Роджерс Н.* Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1 – С. 164–168.

302. *Рогов Е. И.* Психология познания / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1998. – 176 с. – (Азбука психологии).

303. *Роменець В. А.* Психологія творчості : навч. посіб. для ун-тів / В. А. Роменець. – 2-е вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

304. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с. – (Мастера психологии).

305. *Рувинский Л. И.* Самовоспитание чувств, интеллекта, воли / Л. И. Рувинский. – М. : Знание, 1983. – 158 с.

306. *Русских Г. А.* Структурирование и типологизация содержания образования как условие эффективности обучения технологии / Г. А. Русских // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 4. – С. 15.

307. *Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

308. *Савенков А. И.* Психология творчества и современное образование / А. И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2007. – № 3. – С. 6–33.

309. *Самохвалова В. И.* Творчество и энергии самоутверждения / В. И. Самохвалова // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 34–47.

310. Саннікова О. П. Актуальні проблеми професійної підготовки психологічних кадрів / О. П. Саннікова // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – К., 2002. – Т. 4. – С. 323–328.

311. Сборник тестов. Тесты способностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.azps.ru/tests/indexpf.htm>. – Заголовок с экрана.

312. Селиванов В. И. Дискуссионные вопросы психологии воли / В. И. Селиванов // Психологический журнал. – 1986. – № 6. – С. 110–122.

313. Селюч М. Г. Современные теоретико-методологические подходы к изучению творческого Я личности / М. Г. Селюч // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 152–164.

314. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К., 2004. – 335 с.

315. Семиченко В. А. Рефлексивный подход в теории и практике высшей школы / В. А. Семиченко, В. С. Дикань // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 78–85.

316. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Т. Сидоренко // Рідна школа – 2001. – № 5. – С. 55–57.

317. Сисоєва С. О. До проблеми організації творчої навчальної діяльності учнів / С. О. Сисоєва // Обдарована дитина. – 2001. – № 8. – С. 2–8.

318. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.

319. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 255 с. – (Педагогіка і психологія).

320. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоєва. – К. : Каравела, 1998. – 150 с.

321. Скрипченко О. В. Загальна психологія : підручник для студ. вищих навч. закл. / О. В. Скрипченко. – К. : Либідь, 2005. – 465 с.

322. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 383 с.

323. Смит Г. К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности : пер. с англ. / Г. К. Смит. – К. ; СПб., 2001. – 256 с.

324. *Смольська Л. М.* Західні підходи в дослідженнях творчості / Л. М. Смольська // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 3 – С. 62–66.

325. *Смульсон М. Л.* Психологія розвитку інтелекту : монографія / М. Л. Смульсон. – К. : Інститут психології АПН України, 2001. – 276 с.

326. *Сологуб А. І.* Концепція креативності освіти у природничо-науковому ліцеї / А. І. Сологуб // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С. 9–19.

327. *Сохань Л. В.* Поэзия жизнетворчества. Размышления о таинствах души и превратностях человеческой жизни. Стихи, афоризмы, максимы, сентенции, психологические эссе / Л. В. Сохань. – 3-е изд., доп.. – К. : Изд. Дом Дмитрия Бурого, 2009. – 400 с.

328. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду : монографія / АПН України; Інститут психології ім. Г. С. Костюка ; Н. В. Чепелева Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон, В. В. Андрієвська, О. О. Зарецька, А. А. Васильченко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 255 с.

329. *Спиноза Б.* Избранные произведения : в 2 т. Т. 1 / Б. Спиноза. – М. : Госполитиздат, 1957. – 1366 с.

330. *Спиркин А. Г.* Основы философии : учеб. пособ. для вузов / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1988. – 592 с.

331. *Степанов О. М.* Основы психологии і педагогіки : посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 502 с. – (Альма-матер).

332. *Степанов С. Ю.* Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С. Ю. Степанов, Е. П. Варламова // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 60–68.

333. *Степоносова О. В.* Современные представления об интуиции / О. В. Степоносова // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 133–143.

334. *Столяренко Л. Д.* Психология делового общения и управления / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 512 с.

335. *Струтинська Г. В.* Обдарованість і творчість : орієнтири взаємодії / Г. В. Струтинська // Психологічна газета. – 2007. – № 14. – С. 20–23.

336. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1984. – 256 с.
337. Тализіна Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Тализіна. – 2-е изд., доп. и испр. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
338. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології : навчальний посібник / Л. Г. Терлецька. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. – 128 с.
339. Тімець О. В. Гуманізація природничої освіти як одне з головних завдань сучасної педагогіки / О. В. Тімець // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – Ч. 4. – С. 98–100.
340. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 21–23.
341. Тихомиров О. К. Психологія мышлення : учеб. посіб. / О. К. Тихомиров. – М. : МГУ, 1984. – 270 с.
342. Томаков В. И. Модель специалиста в контексте профессиональных компетенций и качеств личности / В. И. Томаков // Вестник Воронеж. гос. техн. ун-та. – Воронеж, 2006. – Т. 2, № 10. – С. 98–102. – (Сер. Проблемы качества подготовки специалистов).
343. Третяк Т. М. Психологічна готовність особистості до розв'язування творчих задач / Т. М. Третяк // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 46–49.
344. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.
345. Тутолмин А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Тутолмин ; Чуваш. гос. пед. ун-т. – Чебоксары, 2009. – 42 с.
346. Ушакова Т. Н. О психологии словесного творчества / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 90–100.
347. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 489 с.

348. *Файзуллина Л. Ю.* Учити творчеству / Л. Ю. Файзуллина // *Изобразительное искусство в школе.* – 2008. – № 2. – С. 52–55.
349. *Федотова Т. В.* Основні підходи до проблеми розвитку креативності особистості / Т. В. Федотова // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2007. – № 9. – С. 60–64.
350. *Фіцула М. М.* Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2001. – 528 с.
351. *Фрейд З.* Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 453 с.
352. *Фром Е.* Психоанализ и этика / Е. Фром. – М. : АСТ, 1998. – 568 с.
353. *Фурман А. В.* Психодіагностичні моделі диференціації навчання / А. В. Фурман, М. І. Клокар, В. В. Сергієнко // *Рідна школа.* – 1994. – № 12. – С. 51–57.
354. *Фурман А. В.* Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психолог. наук : 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / А. В. Фурман ; АПН України. – К., 1994. – 63 с.
355. *Хайкин В. А.* Активность и деятельность / В. А. Хайкин // *Мир психологии.* – 2000. – № 4. – С. 248–252.
356. *Хайруліна Т. Г.* Активні методи навчання та виховання / Т. Г. Хайруліна // *Відкритий урок: розробки, технології, досвід.* – 2001. – № 2. – С. 72–76.
357. *Харламов И. Ф.* Педагогика : [учеб. пособ. для ун-тов и пед. ин-тов] / И. Ф. Харламов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1990. – 575 с.
358. *Харченко А. С.* Психологічні основи диференційованого навчання школярів / А. С. Харченко // *Актуальні проблеми психології навчання : зб. наук. праць.* – Х., 1995. – С. 62–68.
359. *Хомский Н.* Язык и мышление : монографія / Н. Хомский. – М. : МГУ, 1972. – 126 с.
360. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* / под ред. Ю. И. Гиппенрейтер, Б. В. Петухова. – М. : МГУ, 1981. – 400 с.
361. *Хуторской А. В.* Современная дидактика : учеб. пособ. / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

362. Цапок В. А. Творчество (Философский аспект проблемы) / В. А. Цапок. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 148 с.

363. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2004. – 304 с.

364. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.

365. Чепелева Н. В. Діалог як механізм творчості / Н. В. Чепелева // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 4–10.

366. Чорна Л. Особливості виявлення креативності індивіда в малій групі / Л. Чорна // Соціальний педагог. – 2007. – № 12. – С. 52–59.

367. Чорна Л. Г. Творче становлення особистості: природа, структура, функції / Л. Г. Чорна // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 3. – С. 66–72.

368. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.

369. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога / Р. Х. Шакуров. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

370. Шаров А. С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены / А. С. Шаров // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 214–226.

371. Швалб Ю. М. Психологічні механізми цілепокладання в учбовій діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Ю. М. Швалб. – К., 1997. – 32 с.

372. Швалб Ю. М. Свідомість як відношення людини до світу / Ю. М. Швалб // Психологія і суспільство – 2004 – № 4. – С. 154–166.

373. Шинкарева А. А. Диагностика профессионально-личностной компетентности студентов педуниверситета / А. А. Шинкарева // Вестник Псков. гос. пед. ун-та. – 2007. – Вып. 1. – С. 199–201. – (Серия Социал.-гуманитар. и психол.-пед. науки).

374. Шинкарук В. И. Философия и мировоззрение / В. И. Шинкарук // Человек и мир человека. Категории «человек» и «мир» в системе научного мировоззрения / ред. кол.: В. И. Шинкарук. – К., 1977. – С. 7–26.

375. Шрагина Л. И. Оригинальность и творчество / Л. И. Шрагина // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3. – С. 38–40.

376. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М. : Знание, 1988. – 80 с.

377. Шулдик Г. О. Психологічні особливості творчої діяльності студента та педагога / Г. О. Шулдик, Н. В. Шулдик // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 3. – С. 72–73.

378. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.

379. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1981. – 196 с.

380. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М., 1928.

381. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособ. для вузов / Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2007. – 144 с.

382. Яковицька Л. С. Ціннісні орієнтації як складові процесу самореалізації особистості у науково-технічній сфері / Л. С. Яковицька // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х., 2010. – Вип. 43. № 902. – С. 332–336. – (Серія: Психологія).

383. Яланська С. П. Банк розвитку творчості студента-біолога як складова сучасного освітнього середовища / С. П. Яланська // Науковий вісник Південноукраїнського нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2010. – № 7–8. – С. 151–160.

384. Яланська С. П. Взаємозв'язок розвитку творчості вчителя та учнів при вивченні курсу біології / С. П. Яланська // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна : зб. наук. пр. – Х., 2010. – № 902, вип. 43. – С. 337–342. – (Серія «Психологія»).

385. Яланська С. П. Виховні аспекти розвитку творчості студентів природничого факультету / С. П. Яланська, Ю. Болавацька // Навколишнє середовище і здоров'я людини : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару, (Полтава, 24–25 верес. 2008 р.) / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – С. 148–151.

386. Яланська С. П. Динаміка розвитку творчої компетентності вчителів та учнів у навчальному процесі / С. П. Яланська, Л. С. Павліченко, О. В. Зуб / Біорізноманіття: теорія, практика та методичні аспекти вивчення у загальноосвітній та вищій школі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 21–22 квіт. 2011р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – С. 302–303.

387. Яланська С. П. Енергомікс розвитку творчості майбутнього вчителя біології / С. П. Яланська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка. – Кам'янець-Подільськ, 2009. – Вип. 6, ч. 2. – С. 413–421.

388. Яланська С. П. Ерудованість майбутніх учителів у галузі біології / С. П. Яланська // Наукові записки Нац. ун-т «Острозька академія». – Острог, 2010. – Вип. 14 16.– С. 328–339. – (Серія «Психологія і педагогіка»).

389. Яланська С. П. Компетенція у розв'язуванні задач як складова розвитку творчості студентів-біологів / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка ; за ред. С. Д. Максименка, Р. О. Семенової. – Житомир, 2010. – Т. 6, вип. 5. – С. 349–357.

390. Яланська С. П. Логіко-психологічний аналіз проблеми розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості : зб. наук. праць / ред. В. О. Моляко. – Житомир, 2009. – Т. 12, вип. 6. – С. 341–348.

391. Яланська С. П. Методика забезпечення дидактичних умов творчого розвитку старшокласників при вивченні курсу біології / С. П. Яланська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 9–10. – С. 124–127.

392. Яланська С. П. Методика розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології. Генетична та медична психологія : зб. наук. пр. / ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. 10, вип. 12. – С. 599–610.

393. Яланська С. П. Опанування майбутніми вчителями біології методикою розвитку творчості старшокласників / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична

психологія. Медична психологія : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2010. – Т. X, вип. 16. – С. 645–654.

394. Яланська С. П. Організація самостійної та індивідуальної роботи майбутніх учителів біології. Ідеї В. О. Сухомлинського / С. П. Яланська, В. В. Оніпко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2009. – Вип. 6. – С. 72–75.

395. Яланська С. П. Особливості організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах України / С. П. Яланська // Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі. XVIII Каришинські читання : зб. наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. за участю науковців, шкільних педагогів, аспірантів, магістрантів, студ. (Полтава, 26–27 трав. 2011 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, Ін-т педагогіки НАПН України, Полтавська міська рада та ін. – Полтава, 2011. – С. 204–206.

396. Яланська С. П. Особливості розвитку творчості майбутніх учителів природничих дисциплін / С. П. Яланська, В. В. Оніпко // Вища освіта та Болонський процес : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 27–28 лист. 2008 р.) / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – С. 85–88.

397. Яланська С. П. Педагогічна творчість в галузі опанування біології / С. П. Яланська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2010. – Т. 12, ч. 4. – С. 471–480.

398. Яланська С. П. Проектування самостійної діяльності майбутніх учителів біології на створення корисних раціоналізаторських пропозицій / С. П. Яланська // Біорізноманіття: теорія, практика та методичні аспекти вивчення в загальноосвітній та вищій школі (присвячується 120-річчю від дня народження М. І. Вавилова) : матеріали наук.-практ. конф. / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, Полтав. обл. ін-т післядипломної пед. освіти імені М. В. Остроградського. – Полтава, 2008. – С. 322–324.

399. Яланська С. П. Психологічна готовність майбутніх учителів біології до розв'язання творчих завдань / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. : у 12 т. / Житомир. держ. ун-т

імені Івана Франка, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. В. О. Моляко. – Т. 12, вип. 9. – Житомир, 2010. – С. 336–343.

400. Яланська С. П. Психологічний аналіз ролі інтуїції в розвитку педагогічної творчості біологів / С. П. Яланська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. 11, ч. 7. – С. 557–567.

401. Яланська С. П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : монографія / С. П. Яланська ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка – Полтава, 2010. – 332 с.

402. Яланська С. П. Психолого-дидактосервіс розвитку творчості майбутнього вчителя біології / С. П. Яланська // Педагогічний процес: Теорія і практика : зб. наук. праць. – К., 2009. – № 4 – С. 58–70.

403. Яланська С. П. Психолого-педагогічна модель «Банк розвитку творчості майбутнього вчителя біології» / С. П. Яланська // Науковий вісник Миколаїв. держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової – Миколаїв, 2010. – Т. 2, вип. 4. – С. 295–301. – (Серія Психологічні науки).

404. Яланська С. П. Психолого-педагогічні засади розвитку творчості майбутнього вчителя біології / С. П. Яланська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць / Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. 11, ч. 6. – С. 481–490.

405. Яланська С. П. Розвиток лідерських якостей майбутнього вчителя / С. П. Яланська, Л. С. Павліченко, С. А. Величко / Технології управління освітніми закладами : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. присвяченої пам'яті А. С. Макаренка. Управління проектами: проблеми та перспективи розвитку : регіон. наук.-практ. семінар (Полтава, 11–12 берез. 2011 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – С. 104–106.

406. Яланська С. П. Розвиток творчого потенціалу та лідерських якостей майбутнього вчителя біології / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології. Організаційна психологія. Економічна

психологія. Соціальна психологія. / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, – К., 2010. – Т. 1, ч. 25. – С. 191–199.

407. Яланська С. П. Розвиток творчості та формування наукової картини світу в майбутніх учителів біології / С. П. Яланська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Кам'янець-Подільськ, 2010. – Вип. 9. – С. 797–807.

408. Яланська С. П. Розвиток творчості учасників навчально-виховного процесу при вивченні шкільного курсу біології / С. П. Яланська, О. О. Діденко, О. В. Зуб // Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі. XVII Каришинські читання : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. : зб. наук. пр., (Полтава, 27–28 трав. 2010 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава, 2010. – С. 265–266.

409. Яланська С. П. Самостійність та розвиток творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін / С. П. Яланська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Кам'янець-Подільськ, 2010. – Вип. 7. – С. 791–802.

410. Яланська С. П. Система «Психолого-дидактосервіс» як умова зростання рівня розвитку творчості майбутніх учителів біології / С. П. Яланська // Збірник наукових праць Східноукраїнського нац. ун-ту імені Володимира Даля. – Луганськ, 2010. – № 1 (24). – С. 240–248.

411. Яланська С. П. Структура розвитку творчості майбутніх учителів біології в майбутній діяльності / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. В. О. Моляко. – Житомир, 2010. – Т. 12, вип. 10, ч. II. – С. 428–436.

412. Яланська С. П. Узагальнення логіко-психологічного дослідження проблеми розвитку творчості майбутніх учителів біології / С. П. Яланська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Т. 12, ч. 6. – К., 2010. – С. 482–490.

413. Яланська С. П. Формування екологічної психології майбутнього вчителя біології / С. П. Яланська // Навколишнє середовище і здоров'я людини: матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару, (Полтава, 18–19 верес. 2008 р.) / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – С. 193–195.

414. Яланська С. П. Формування творчості майбутніх учителів природничих дисциплін / С. П. Яланська // Розвиток наукової творчості майбутніх вчителів природничих дисциплін : зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф. за участю науковців, шк. педагогів, аспірантів, магістрантів, студ. (Полтава, 24–25 трав. 2007 р.) / Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2007. – С. 150–152.

415. Яланська С. П. Психолого-педагогічні засоби розвитку творчої компетентності майбутніх учителів / С. П. Яланська // Збірник «Актуальні проблеми психології» – том 6 серія – «Психологія обдарованості», випуск 7. – К., 2012. – С. 257–268.

416. Яланська С. П. Аналіз особливостей організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах / С. П. Яланська, Т. В. Панасенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість», присвячені 10-річчю Українського відділення МАНПО – частина II – №22(257) – ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» 2012. – С. 304–309.

417. Яланська С. П. Розвиток творчості студента в умовах особистісно-орієнтованого навчання / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. – Том 11. – Соціальна психологія, - Вип. 6. – Книга II, – С. 516–524.

418. Яланська С. П. Творча компетентність менеджера та соціально-психологічний клімат у колективі / С. П. Яланська // «Науковий вісник ЗВО УКООПСПІЛКИ «Полтавський університет економіки і торгівлі» (Серія: «Економічні науки»). – Полтава : ПУЕТ, 2013.

419. Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – 2-е изд., перераб. – М. : Мысль, 1976. – 463 с.

420. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися : кн. для учителя / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 207 с.

421. Яценко Т. С. Методы активного социально-психологического обучения : метод. реком. для студ. пед. ин-тов / Т. С. Яценко. – К. : РУМК, 1991. – Ч. 2. – 56 с.

422. *Arambula-Greenfield T.* Implemented Problem-Based Learning in a College Science Classroom / T. Arambula-Greenfield // J. Coll. Sci. Teach. – 1996. – № 26. – P. 26–30

423. *Barr R. B.* Teaching to Learning / R. B. Barr, J. Tagg // Change. – 1995. – № 27(6). – P. 13–25.

424. *Bonwell C. C.* Active Learning, Creating Excitement in the Classroom : ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, 1991 / C. C. Bonwell, J. A. Eison ; George Washington University. – Washington, 1991.

425. *Coleman E.* Science as a Performing Art: Another Perspective on the Teaching of Science / E. Coleman // NCSSTMST Journal. – 1996. – № 2 (1). – P. 3–6.

426. *Francisco J.* SIntegrating Multiple Teaching Methods into a General Chemistry Classroom / J. S. Francisco, G. Nicoll, M. Trautmann // J. Chem. Educ. – 1998. – № 75. – P. 210–213.

427. *Frey J. T.* Homestudy Assignments: An Experiment in Promoting Active Learning in Introductory Chemistry / J. T. Frey // J. Coll. Sci. Teach. – 1997. – № 26 (4). – P. 281–282.

428. *Gahre F.* Concept Maps for the 21st Century / F. Gahre // Journal of Cooperation and Colaboration in COLlege Teaching. – 2000. – Vol. 10 (No.1). – P. 13–16.

429. *Goodwin A.* Wonder and the Teaching and Learning of Science / A. Goodwin // Education in Science. – 1994. – № 159. – P. 8–9.

430. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe : report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996 / Walo Hutmacher ; Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg. – 1997. – P. 11.

431. *Hinde R. J.* Kovac J. J. // Chem. Educ. – 2001. – №. 78. – P. 933–999.

432. *Holme T.* Using Interactive Anonymous Quizzes in Large General Chemistry Lecture Courses / T. Holme // J. Chem. Educ. – 1998. – № 75. – P. 474–576.

433. *Holliday W. G.* The Reading-Science Learning-Writing Connection: Breakthroughs, Barriers, and Promises / W. G. Holliday, L. D. Yore, D. E. Alvermann // J. Res. Sci. Teaching. – 1994. – № 31. – P. 877–893.

434. *Horton P. B.* An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping as an Instructional Tool / P. B. Horton, A. A. McConney, M. Gallo // Sci. Educ. – 1993. – № 77. – P. 95–111.

435. *Jensen M.* Each Year I Teach Less and Less / M. Jensen // J. Coll. Sci. Teach. – 2000. – № 30. – P. 206–208.

436. *Johnson D. W.* Active Learning: Cooperation in the College Chemistry Classroom Interaction / D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith. – Eina Minnesota :Book Co, 1991.

437. *Marbach-Ad G.* Student Attitudes and Recommendations on Active Learning / G. Marbach-Ad, O. Seal, P. Sokolove // J. Coll. Sci. Teach. – 2001. – № 30. – P. 434–438.

438. *Mazur E.* Conceptests, Prentice-Hall / E. Mazur. – Englewood Cliffs : N. J., 1996.

439. *McConnell J.* Active and Group Learning Techniques for Computer Science Education / J. McConnell // SIGCSE Bulletin. – 1997. – № 29(1). – P. 398.

440. *McConnell J.* Active learning and its use in Computer Science / J. McConnell // SIGCSE bulletin. – 1996. – Special Edition. – P. 52. (548)

441. *McNeal A. P.* Death of the Talking Heads: Participatory Workshops for Curricular Reform / A. P. McNeal // College Teaching. – 1999. – № 46 (3). – P. 90–92.

442. *Meltzer D. E.* Promoting Interactivity in Physics Lecture Classes / D. E. Meltzer, K. Manivannan // The Phys. Teacher. – 1996. – № 34. – P. 72–76.

443. *Nicoll G.* An Investigation of the Factors Effect Influencing Student Performance in Physical Chemistry / G. Nicoll, J. S. Francisco // J. Chem. Educ. – 2001. – № 78. – P. 99–102.

444. *Novak J.* Concept Mapping: A Useful Tool for Science Education / J. Novak // J. Res. Sci. Teaching. – 1990. – № 27. – P. 937–949.

445. *Novak J. Clarify with Concept Maps / J. Novak // Sci. Teach. – 1991. – № 58. – P. 44–49.*

446. *Noyd R. K. A Primer on Concept Maps / R. K. Noyd // Journal of Cooperation and Collaboration in College Teaching. – 2000. – V. 10 (No.1). – P. 9–11.*

447. *Osborn A. Your Creative Power, 1948 p.*

ГЛОСАРІЙ

Геніальність – найвищий ступінь розвитку здібностей, що виявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення.

Дивергентне мислення визначається як «тип мислення, який іде в різноманітних напрямках». Такий тип мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів.

Задатки людини вроджені й зумовлені лише анатомо-фізіологічними особливостями організму; вони лежать в основі розвитку здібностей.

Здібності розвиваються в ході якоїсь практичної чи теоретичної діяльності.

Здібності загальні – це здібності до навчання і праці.

Здібності спеціальні – це різні прояви, різні сторони загальної здібності до засвоєння досягнень людської культури та її подальшого руху.

Здібності творчі – це інтелектуально-евристичні здібності: здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; відмовитися від нав'язаної ідеї, незалежно міркувати, критично мислити, оцінювати. Саме ця група творчих властивостей більшою мірою, ніж інші, бере участь у створенні нового, творчого продукту.

Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людині, яка вирішує задачу, потрібно на основі множини умов знайти єдине правильне рішення.

Креативність – творча, новаторська діяльність; творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять до структури обдарованості в якості незалежного фактора.

Латеральне мислення важливе для: створення нових ідей; вирішення проблемних ситуацій, що потребують не лише великого обсягу інформації, а й певної інтуїтивної роботи; переоцінки даних мислення: будь-яка особиста точка зору на що-небудь – це лише один із багатьох можливих поглядів.

Обдарованість – це ніби природний дар, який людина одержує, щось спадково зумовлене. Обдарованість є функцією всієї системи умов життєдіяльності в її єдності, функцією особистості. Вона нерозривно пов'язана з усім життям особистості й тому виявляється на різних етапах її розвитку.

Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

Суб'єктні цінності – це особливі поєднання високозначимих моральнісних і діяльнісних цінностей, що тісно корелюють між собою і завдяки цьому утворюють внутрішню самодостатню, самодетерміновану основу для регуляції діяльності і саморозвитку особистості, оскільки містять в собі і ціннісно-сміслові, і інструментально-діяльнісні характеристики, які дозволяють задовольняти основні особистісні потреби.

Талант – високий рівень обдарованості, природний хист людини до певного виду діяльності; видатні природні здібності людини до діяльності в якійсь галузі та вміння, які розвиваються з набуттям навичок і досвіду. Талант обумовлює високий рівень розвитку спеціальних здібностей, які дають людині змогу успішно, самостійно й оригінально виконати певну складну діяльність. Така сукупність здібностей дає змогу одержати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості і суспільною значимістю.

Творча особистість – це особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі. Людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать її сучасники і що бачили попередники. Вона володіє мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість.

Творча компетентність особистості – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно.

Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю сутністю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань та умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Творчість – це діяльність, яка породжує щось нове, раніше не відоме на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій умінь, продуктів пізнання.

Творчість ігрова спрямована на участь суб'єкта в грі, де потрібні зміни, нововведення, відгадка, пошук результату. Це може бути й гра маленького дошкільника, який імпровізує з лялькою, і гра професійного актора.

Творчість комунікативна пов'язана з міжособистісною взаємодією і може проявлятися у різних видах спілкування людей.

Творчість літературна, образотворча та музична пов'язані з новими досягненнями в кожній із цих галузей (наприклад, зі створенням скульптури, написанням твору, віршованих рядків, опери, тощо).

Творчість навчальна включає всі види навчальної діяльності із засвоєння нових знань, умінь та навичок, виконання нових завдань.

Творчість наукова пов'язана з діяльністю людини в певній галузі науки, наприклад у біології, математиці, фізиці, хімії, тощо. Специфіка наукової творчості полягає у домінуванні теоретичного та теоретико-практичного мислення.

Творчість технічна спрямована на створення нових механізмів, пристроїв, деталей і зміни їхніх функцій. Це винахідництво, конструювання, архітектура, конструювання пристроїв і раціоналізація процесів, пов'язаних із технічними засобами.

Творчість художня – самореалізація людини-творця. Здатність до творчості пов'язана з якимось видом діяльності чи навіть культурою загалом.

Творчість військова й управлінська спрямовані на керівництво колективами людей і їхньою діяльністю, прийняття рішень у гострих умовах бою, міжособистісних конфліктів, надзвичайних ситуаціях тощо.

Творчість побутова («домашня») пов'язана з вихованням дітей, розподілом бюджету, готуванням їжі, організацією відпочинку тощо. Відіграє досить важливе значення у житті кожної людини

Ціннісна свідомість особистості – сукупність уявлень, у яких відображено особистісні цінності людини, що можуть мати різні рівні вираженості, актуалізованості, стійкості і регуляційного потенціалу.

Ціннісний обмін – це інтеракційний механізм розвитку ціннісної свідомості особистості, який оснований на ситуаційній рефлексії особистісних якостей і вмінь, взаємному визнанні досягнень і ціннісній ампліфікації, що забезпечують всім учасникам міжособистісної взаємодії ціннісно-мотиваційне взаємопідкріплення активності, спрямованої на підтримання дефіцитних компонентів здібностей безпосередньо в процесі діяльності.

Ціннісна підтримка – це різновид спеціально організованої психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію суб'єктних цінностей людини, їхню актуалізацію чи видозміну з метою розвитку здібностей і саморозвитку особистості в процесі вирішення ситуаційних чи життєвих завдань.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Різноманітні тестові завдання з психології творчості

ВАРІАНТ 1

1. Під психічними змінами, що відбуваються внаслідок розвитку людини, розуміють:

- а) появу новоутворень;
- б) поглиблення взаємозв'язків різних властивостей особистості;
- в) морфологічні зміни;
- г) біохімічні зміни.

2. Під час розвитку виникають і розвиваються нові якості особистості:

- а) довільна діяльність, самопізнання;
- б) моральні, естетичні та інтелектуальні почуття;
- в) ускладнюються й удосконалюються психічні процеси;
- г) всі відповіді правильні.

3. Складне динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати творчі здібності особистості, активну громадянську позицію – це:

- а) творчий ріст;
- б) розвиток;
- в) психічні зміни, що приводять до творчого злету;
- г) кількісні зміни психіки.

4. За яких умов розвиток творчості буде не успішним:

а) процес навчання свідомо буде зорієнтований на актуалізацію творчого потенціалу студента;

б) процес навчання свідомо буде зорієнтований на формування в студента рис, що забезпечують його повноцінну реалізацію в подальшій професійній діяльності;

в) процес навчання буде дезорієнтований на актуалізацію творчого потенціалу студента;

г) правильна відповідь відсутня.

5. Хто є автором концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності?

а) Гілфорд;

б) Терстоун;

в) Енгельс;

г) Медник.

6. Хто є автором перших чотирьох основних параметрів креативності:

а) Гілфорд;

б) Терстоун;

в) Енгельс;

г) Медник.

7. Оригінальність, за Дж. Гілфордом – це:

а) здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

б) спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

в) продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації;

г) спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді.

8. Дивергентне мислення визначається як:

а) «тип мислення, який іде в різноманітних напрямках»;

б) «тип мислення, який іде в одному напрямку»;

в) «тип мислення, який іде в ногу з часом»;

г) «тип мислення, який стоїть на місці».

9. Хто одним із перших звернув увагу на розходження творчих здібностей й інтелекту?

а) Гілфорд;

б) Терстоун;

в) Енгельс;

г) Медник.

10. За С.Д. Максименком, особистість – це:

а) форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, проте не має свого унікального і неповторного внутрішнього світу;

б) форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, не здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції;

в) форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, проте без саморегуляції;

г) форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

11. Які існують підходи до вивчення творчості?

12. Яким є зміст розвитку творчої компетентності?

13. Охарактеризуйте основні параметри креативності за Дж. Гілфордом.

ВАРІАНТ 2

1. Семантична гнучкість, за Дж. Гілфордом – це:

а) здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

б) спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

в) продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації;

г) спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді.

2. Хто вважає, що у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові?

а) Гілфорд;

б) Терстоун;

в) Енгельс;

г) Медник.

3. Сутність «теорії інвестування» полягає в тому, що:

а) креативні люди здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою»;

б) креативні люди здатні «купувати ідеї за високою ціною і продавати за низькою»;

- в) креативні люди не здатні «купувати ідеї»;
- г) креативні люди не здатні «продавати ідеї».

4. Кому належать слова: «Теоретичне мислення лежить в основі творчого ставлення людини до дійсності»?

- а) Гілфорду;
- б) Терстоуну;
- в) Давидову;
- г) Виготському.

5. Особистісні кореляти креативності, за О.Ф. Волобуєвою:

- а) сприйняття і увага;
- б) рефлексія і мислення;
- в) пам'ять і сприйняття;
- г) сприйняття, рефлексія, мислення і пам'ять.

6. За Р. Стернбергом, творчі прояви детермінуються такими основними чинниками:

- а) інтелектом як здібністю;
- б) знаннями;
- в) стилем мислення;
- г) всі відповіді правильні.

7. Хто з психологів вважав, що «... обидва фактори – інтелектуальний та емоційний – є в рівній мірі необхідними для акту творчості. Почуття, як і думки, спрямовують творчість людини»?

- а) Гілфорд;
- б) Терстоун;
- в) Енгельс;
- г) Виготський.

8. Найхарактернішими компонентами особистості є:

- а) світогляд;
- б) ідеали і переконання;
- в) духовні потреби та інтереси;
- г) всі відповіді правильні.

9. Концепція креативності – так звана «теорія інвестування» запропонована:

- а) Гілфордом;
- б) Терстоуном;

- в) Енгельсом;
- г) Стернбергом і Лавертом.

10. Для творчості особливо важливі такі складові інтелекту:

- а) синтетична здібність – нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості;
- б) аналітична здібність – виявлення ідей, гідних подальшої розробки;
- в) практичні здібності – уміння переконувати інших у цінності ідеї («продаж»);
- г) всі відповіді правильні.

11. Охарактеризуйте компетентнісний підхід до творчої діяльності в контексті розгляду творчої компетентності як найвищого рівня розвитку професійної компетентності особистості.

12. Розкрийте суть концепції креативності – так званої «теорії інвестування».

13. Обґрунтуйте основні чинники, якими детермінуються творчі прояви (за Р. Стернбергом).

ВАРІАНТ 3

1. Образно-адаптивна гнучкість, за Дж. Гілфордом – це:

- а) здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- б) спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;
- в) продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації;
- г) спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді.

2. Що вважав Дж. Гілфорд основою креативності як загальної творчої здібності?

- а) операцію удосконалення об'єкта, додаючи деталі;
- б) операцію дивергентності;
- в) операцію конвергентності;
- г) правильна відповідь відсутня.

3. Терстоун відзначив, що у творчій активності важливу роль відіграють такі чинники:

- а) особливості темпераменту;

б) здатність швидко засвоювати і породжувати ідеї (а не критично ставитися до них);

в) творчі рішення, що приходять у момент релаксації, розсіювання уваги;

г) всі відповіді правильні.

4. Суть якої теорії полягає в тому, що процес вирішення творчих задач виглядає наступним чином: поверхове ознайомлення з умовами; беспорядні спроби; багаторазове повернення до відхилених способів; рішення як інсайт, просвітління?

а) теорії планомірно-поетапного формування розумових дій та понять;

б) теорії інвестування;

в) теорії креативності;

г) правильна відповідь відсутня.

5. Хто вважав, що творчість – здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду?

а) Гілфорд;

б) Терстоун;

в) Адлер;

г) Фром.

6. Хто із психологів наголошував, що творчість людини є не її вимогою, а дарунком Бога, її (людини) правом і обов'язком?

а) Бердяєв;

б) Терстоун;

в) Адлер;

г) Фром.

7. Структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на таких основних структурних компонентах професійної компетентності:

а) особистісно-розвивальному;

б) діяльнісно-розвивальному;

в) комунікативному, фаховому, опануванні досвіду;

г) всі відповіді правильні.

8. Під психічними змінами, що відбуваються внаслідок розвитку людини, розуміють:

- а) появу новоутворень;
- б) поглиблення взаємозв'язків різних властивостей особистості;
- в) морфологічні зміни;
- г) біохімічні зміни.

9. Під час розвитку виникають і розвиваються нові якості особистості:

- а) довільна діяльність, самопізнання;
- б) моральні, естетичні та інтелектуальні почуття;
- в) ускладнюються й удосконалюються психічні процеси;
- г) всі відповіді правильні.

10. Складне динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати творчі здібності особистості, активну громадянську позицію – це:

- а) творчий ріст;
- б) розвиток;
- в) психічні зміни, що приводять до творчого злету;
- г) кількісні зміни психіки.

11. Обґрунтуйте думку про те, що для творчості майбутнього вчителя необхідна незалежність мислення від стереотипів і зовнішнього впливу.

12. Чи погоджуєтесь Ви з думкою дослідника проблем педагогічної психології В.В. Давидова, який пише, що «теоретичне мислення лежить в основі творчого ставлення людини до дійсності»?

13. Розкрийте суть оригінальності як одного з параметрів креативності.

ДОДАТОК В

Комплекс тренінгових вправ авторської програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

Тренінгова вправа «Мотивація самостійного творчого пошуку»

Мета: створити психологічні умови для розвитку мотиваційної компетенції – показника розвитку творчої компетентності майбутніх учителів.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Дайте відповіді на питання:

1) Назвіть найголовніші фактори, що мотивують вас до творчості у навчально-виховному процесі.

2) Які чинники блокують Вашу творчість у навчальному процесі? Чому?

3) Чи існує необхідність майбутньому вчителю постійно перебувати у творчому пошуку?

4) У Вас особисто сформована позитивна стійка мотивація до процесу навчання?

5) Чи знаєте Ви приклади негативної мотивації до майбутньої творчої діяльності серед Ваших однокурсників? Чим вона обумовлена?

6) Мотивація теперішнього. Яку роль вона відіграє у Вашій підготовці як майбутнього фахівця?

7) Мотивація майбутнього. Яку роль відіграє вона у Вашій підготовці як майбутнього фахівця?

8) Існують змістові якості мотивів, пов'язані з характером навчальної діяльності (усвідомленість, самостійність, узагальненість, дієвість, домінування в загальній структурі мотивацій, ступінь поширення на декілька навчальних предметів); які з них домінують у Вас?

9) Існують динамічні якості мотивів, пов'язані з психофізіологічними особливостями людини (стійкість мотиву, його сила й вираженість, здатність переключитися з одного мотиву на інший, емоційне забарвлення мотивів). А які особливості Ваших якостей?

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгу щодо особистих очікувань.

Тренінгова вправа

«Вольові зусилля та творча діяльність майбутнього вчителя»

Мета: створити психологічні умови для розвитку показників діяльно-розвивального компоненту творчої компетентності майбутніх учителів.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: картки з педагогічною ситуацією, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Дайте відповіді на питання:

1) Яких вольових зусиль Вам потрібно докласти, щоб досягти максимального результату у навчально-виховному процесі?

2) Воля і творчість. На Вашу думку, це взаємодоповнюючі поняття чи протилежні?

3) Які вольові зусилля (якщо такі необхідні) допомагають Вам творчо розвиватись?

4) Чи кожен вольовий студент творчий? І навпаки.

5) Які вольові якості потрібні майбутньому вчителю, щоб він міг творчо розвиватись?

6) Робота волі є специфічною надбудовою над предметно-перетворювальною діяльністю, визначає її спрямованість і підтримує психічну активність суб'єкта з метою її успішного творчого завершення. Чи згодні Ви з цим твердженням?

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

Тренінгова вправа

«Банк ідей – я володію творчими здібностями»

Мета: створити психологічні умови для розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, а саме, забезпечити відповідний рівень показників особистісно-розвивального компоненту.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: картки з педагогічними ситуаціями, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Дайте відповіді на питання:

1) Як особисто Ви, як майбутній учитель, розумієте зміст поняття «творча компетентність»?

2) Як Ви вважаєте, чи достатньо часто вирішуєте творчі завдання у навчально-виховному процесі? Наведіть приклад.

3) Пригадайте педагогічну ситуацію, в якій Ви найбільш вдало творчо розв'язали завдання? Чому так сталося?

4) Пригадайте педагогічну ситуацію, в якій була найбільш невдала спроба творчо вирішити завдання?

5) Що розвиває Вашу педагогічну творчість?

6) Що заважає Вам творчо мислити?

7) Чи можете Ви творчо мислити під примусом?

8) Ви творчо компетентна особистість? Якщо так, то чому?

9) Чи вважаєте Ви себе психологічно готовими до творчої педагогічної діяльності?

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгу щодо особистих очікувань.

Тренінгова вправа

«Діалогічне спілкування майбутнього вчителя»

Мета: створити психологічні умови для розвитку показників комунікативного компоненту творчої компетентності майбутніх учителів.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: картки з педагогічною ситуацією, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Проаналізуйте розповідь жителя м. Карлівки Н. (з дефектом мовлення). Який прояв вольових зусиль вчителя та учня необхідний у даному випадку для досягнення позитивного результату?

«У шкільні роки мене дуже цікавили наукові відкриття, нові творчі погляди на вже звичні для всіх питання. Дуже багато читав наукової та художньої літератури. Після нещасного випадку я почав

заїкатися. Це дуже вплинуло на моє навчання в школі. На кожному уроці, особливо в перші місяці після нещастя, мені зовсім не вдавалося творчо осмислювати питання навчального матеріалу. Найбільш прикро мені за невдачі з біології, адже це мій найулюбленіший предмет. Я втратив віру в себе, боявся висловлювати свої думки, замкнувся у своєму світі. У мене не вистачило сили волі боротися зі своїм горем. На той час мене ніхто не підтримав, і зараз я дуже жалкую про це...».

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

Тренінгова вправа «Банк ідей – я хороший співрозмовник»

Мета: створити психологічні умови для розвитку педагогічного спілкування майбутніх учителів.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: картки з педагогічною ситуацією, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Дайте відповіді на питання:

1) Яка роль спілкування в розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя?

2) Наведіть приклад, коли Ваша комунікабельність допомогла в творчій діяльності.

3) Чи були випадки, коли Ваші комунікативні здібності завадили творчому вирішенню завдання?

4) Відкритість і замкнутість. Чи повинен учитель володіти такими рисами?

5) Чи можна говорити, що творчий вчитель – комунікабельна особистість?

6) Чи можна стверджувати, що комунікабельний вчитель – творча особистість?

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

Тренінгова вправа «Розвиток фахової підготовки»

Мета: створити психологічні умови для розвитку спрямованості майбутніх учителів на предметну (фахову) працю на творчому рівні.
Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Пояснить зміст умови:

Система засобів активізації навчання студентів забезпечує організацію навчання мотивуючого, цілеспрямованого процесу, якщо вона:

- збуджує і розвиває внутрішні мотиви навчання студентів на всіх його етапах;

- стимулює механізм орієнтування студентів, що забезпечує цілеспрямованість та планування попередньої діяльності з фаху;

- забезпечує формування навчальних та інтелектуальних умінь майбутніх учителів;

- стимулює до володіння основними фаховими поняттями;

- забезпечує самооцінку навчально-пізнавальної діяльності на основі самоконтролю.

Чи забезпечуються всі ці умови для Вас у навчально-виховному процесі?

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

Тренінгова вправа «Банк ідей – я самовдосконалююся»

Мета: створити психологічні умови для опанування педагогічного досвіду на творчому рівні.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Дайте відповіді на питання:

1) Чи вважаєте Ви себе творчо компетентним майбутнім учителем?

2) Як Ви оцінюєте можливості самовдосконалення за компонентами професійної компетентності? Наведіть приклади щодо кожного компоненту:

- особистісно-розвивального;
- діяльнісно-розвивального;
- комунікативного;
- фахового;
- опанування досвіду.

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

Варто враховувати вимоги до діяльності учасників тренінгових вправ: давати можливість повністю висловлюватися іншим; уважно слухати учасників; уникати бурхливих реакцій; бути спокійними і

впевненими в собі; зберігати відкритість для будь-якої інформації; творчо осмислювати відповіді учасників; давати можливість захищати особисту думку інших.

Алгоритм упровадження тренінг-комплексу: 1) базовими методами є групова дискусія та рольова гра в різних модифікаціях та сполученнях; 2) чисельність групи – від 7 до 15 чоловік; тривалість циклу занять – декілька днів із повтором через півроку, рік чи декілька років; 3) зустрічі учасників можуть бути щоденними або раз на тиждень; тривалість однієї зустрічі від півтори і більше годин.

Важливим є врахування основних етапів:

- 1) чітке визначення проблеми або теми для обговорення;
- 2) вибір того, хто вестиме обговорення і заохочуватиме появу нових ідей;
- 3) для збільшення появи нових ідей, можливо оголосити паузу після декількох хвилин і потім розпочинати знову;
- 4) правилами проведення є:
 - жодної критики;
 - запозичення інших ідей не є поганим;
 - значна кількість ідей;
- 5) щоби покращити якість ідей, можливо на початку дати час учасникам, щоб вони записали свої ідеї індивідуально;
- 6) представлення ідей циклічно, коли окремі учасники або групи розповідають про одну ідею по черзі й ідеї не повторюються;
- 7) обговорення може бути проведене у двох групах – тоді кожна група розширює список, який базується на ідеях попередньої групи. Зміна оточення може певною мірою збільшити появу нових ідей.

Навчальне видання

Світлана Павлівна Яланська

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ

Редактор – Яланська С. П.

Літературний редактор – Жданова-Неділько О. Г.

Комп'ютерна верстка – Корнілов О. В.

Мова українська

Підписано до друку 19.06.2018. Формат 60x84/16

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 10,6.

Наклад 300 прим. Зам. № 9123.

Видавництво «Сімон»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої
продукції

скріня ПЛ № 17 від 23.03.2004 р.

36011, м. Полтава, вул. Стрітенська, 37.

www.simon.com.ua

E-mail: simon@simon.com.ua

(0532) 50-24-01, (05322), 2-76-95, факс (05322) 7-05-87.